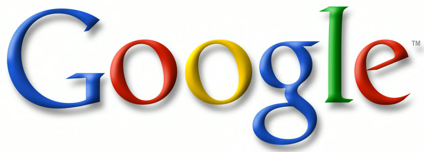

Google


SIGILLVM ACADEMIAE HARVARDIANAE IN NOV ANG
CHRISTO ET ECCLESIAE
VE RI TAS

GÉDÉON GORY
Docteur ès lettres

# LA *Réforme Libérale* DE *l'Éducation Scolaire*



Albert Fontemoing, Éditeur
Paris, 4, Rue Le Goff

Professor Goodale
Harvard University
respectueux hommage
de l'auteur.

[illegible]
Juillet 07

LA RÉFORME LIBÉRALE

DE

L'ÉDUCATION SCOLAIRE

# LA RÉFORME LIBÉRALE

DE

# L'ÉDUCATION SCOLAIRE

PAR

**Gédéon GORY**

DOCTEUR ÈS-LETTRES



PARIS

ANCIENNE LIBRAIRIE THORIN ET FILS

**ALBERT FONTEMOING, EDITEUR**

*4, rue Le Goff, 4*

—

1900

# LA RÉFORME LIBÉRALE
DE
# L'ÉDUCATION SCOLAIRE

## PREMIÈRE PARTIE

## PRINCIPES

### CHAPITRE PREMIER

#### CARACTÈRE NATIONAL DE L'ÉDUCATION
#### LA CULTURE FRANÇAISE

**L'éducation et le caractère spécial des différentes nations. — L'individualisme anglais et le communisme allemand. — La culture française.**

Tout le monde convient qu'une réforme est nécessaire dans notre système d'éducation scolaire : mais ceux qui vont chercher leurs modèles et leurs inspirations à l'étran-

ger me paraissent se tromper grandement. L'éducation, dans un peuple, est sa vie même : emprunter à d'autres peuples leurs méthodes pédagogiques, c'est vouloir se faire une âme étrangère, et vivre d'imitation. Or cela est impossible ; et, si c'était possible, ce serait mauvais.

Chaque nation, chaque race a son histoire ; et cette histoire est inscrite en elle, et constitue sa nature propre, comme l'hérédité fait la nature des individus. Elle est engagée, non seulement par le souvenir de son passé, mais par sa constitution intime, dans une certaine voie, qu'elle doit suivre tant qu'il lui reste encore de la force et de l'énergie.

Et de même que, dans l'échelle de la vie animale, il y a place pour des espèces variées, de même il y a place dans l'humanité pour des peuples différents les uns des autres.

La France est encore trop puissante et trop belle pour renoncer à elle-même : dans son

histoire même, si elle sait la continuer, dans sa nature propre, si elle veut lui demeurer fidèle, elle peut trouver des forces de victoire et de conquêtes.

*
* *

On nous propose l'imitation anglaise. Cette prédilection pour la vie indépendante de la campagne, et cet amour du *home* étroit et fermé, qui permettent de se transporter avec toutes ses affections et toutes ses habitudes, et de se sentir chez soi partout où la terre s'offre au travail, ce sens pratique, poussé jusqu'à ses dernières limites, et cet esprit d'indépendance absolue, cette horreur des entraves et ce dédain du secours, cette volonté de ne compter que sur soi dans un *isolement splendide*, cet *individualisme* en un mot, voilà certainement ce qui appartient en propre aux Anglais.

Mais les Anglais ne sont pas les seuls maîtres de la terre : près d'eux, au second rang peut-être encore, mais aussi riche sans doute des promesses de l'avenir, marche le peuple allemand. Or, autant le caractère des Anglais est *individualiste* et *anarchiste*, autant, au contraire, le caractère allemand est *communiste* et *socialiste*.

Naguère l'empereur allemand a cru pouvoir apaiser le socialisme de son pays, en le couvrant de la protection de son pouvoir prétendu de droit divin ; puis, n'y réussissant pas, il lui a fait la guerre. Mais il ne pourra pas plus le vaincre et l'écraser, qu'il n'a pu l'apaiser et le domestiquer : en lui est la puissance de l'avenir, parce qu'en lui est le génie de la race. Il est essentiellement un socialisme de gouvernement, un socialisme d'Etat; il n'est nullement révolutionnaire par son essence, et c'est contre lui, au contraire, que se font et se feront les révolutions et les coups d'Etat ; il grandit et se fortifie par

l'évolution naturelle des pensées, et par le libre développement des institutions.

La socialisation des instruments de travail en Allemagne est poussée beaucoup plus loin déjà que dans aucun autre pays de l'Europe. On dit que nous avons trop de fonctionnaires : les Allemands en ont bien plus que nous ; mais ils n'en ont pas trop pour eux. Les jeunes médecins commencent leur carrière avec un traitement fixe des communes : et le même fait se retrouve du haut en bas de l'échelle sociale ; le système de l'assurance obligatoire, à laquelle les domestiques eux-mêmes sont soumis, est encore un signe de cet esprit socialiste. On ne peut pas faire un pas dans la vie en Allemagne, sans rencontrer une entrave légale, une entrave, mais aussi un guide et un soutien. L'Allemagne aura trouvé son unité morale et sera pleinement maîtresse d'elle-même, quand les institutions de secours et de retraite seront entièrement développées, et que tous les faibles

seront des pensionnés de l'Etat, quand tous les moyens de production seront entre ses mains, et que tous les hommes qui travaillent seront des fonctionnaires, quand chacun restera volontairement au poste que la communauté lui assignera, cherchera en elle le principe et la loi de son activité et les garanties de sa vie matérielle, et renoncera à son indépendance extérieure, pour jouir des bienfaits d'une organisation commune, quand le peuple entier, formé d'unités unies ensemble en vue d'une même action, sera un être unique, ayant une puissance et une volonté collectives.

Ce communisme allemand, non plus que l'individualisme anglais, ne peut pas être imité et transporté dans une nation d'un tempérament différent : mais en Allemagne, il est vivant et puissant. Il y a, dans cette cohésion et cette unité d'un peuple, quand elle est réelle et naturelle, une grande force de résistance et de conquête ; et, de même que

les légions romaines, compactes et indivisibles, l'emportèrent sur des armées composées de soldats vaillants et déterminés, combattant isolément, un peuple dans lequel toutes les énergies individuelles sont au service de la communauté indivisible et une peut l'emporter aussi sur une foule dispersée d'énergies individuelles.

Pour établir sa thèse, d'après laquelle l'éducation scolaire en France doit être réformée par l'imitation des Anglais, M. Demolins est contraint de nier la réalité des progrès du peuple allemand : mais qu'y a-t-il de plus évident et de plus saisissant dans l'histoire de l'Europe moderne que les victoires et les conquêtes de ce peuple nouveau, et sur les champs de bataille, et sur tous les marchés du monde ? Et si, avec des dispositions et des habitudes si opposées, les Anglais et les Allemands peuvent se disputer, à armes égales, la conquête de la terre, il y a donc quelque espoir que nous aussi, nous pourrons conti-

nuer à lutter avantageusement, sans changer les dispositions fondamentales de notre caractère et la nature de notre race.

*
* *

Le caractère français n'est ni aussi communiste et socialiste que le caractère allemand, ni aussi individualiste et anarchiste que le caractère anglais.

Il ne peut pas y avoir chez nous un véritable socialisme, fidèle à ses principes et puissant dans son action. Notre socialisme, tout d'emprunt, est purement théorique, et incapable de passer à l'acte : c'est un socialisme anodin, qui devient bien pensant dès qu'il saisit quelque bribe de pouvoir. Ou bien, au contraire, c'est un socialisme violent et révolutionnaire, aveugle et ignorant, qui ne sait même pas se distinguer lui-même de son contraire, l'anarchie : s'il triomphe

un jour, c'est pour jeter aussitôt le pays sous le despotisme césarien, ou sous la tyrannie cléricale.

Car nous ne savons pas non plus user d'une entière indépendance, nous soustraire à toute entrave légale, en dédaignant tout secours et tout appui. Nous n'avons pas la force que donne aux Anglais leur individualisme, ni celle que donne aux Allemands leur communisme ; nous n'avons ni l'initiative et l'indépendance des uns, ni la cohésion et l'esprit d'obéissance des autres ; et il semble que nous soyons très mal armés dans la lutte pour la vie.

Et cependant nous avons été forts, et nous le sommes encore. Notre force consiste surtout dans une certaine supériorité intellectuelle, que les étrangers eux-mêmes reconnaissent en nous. Le caractère spécifique de notre race peut se définir d'un mot, c'est la *culture :* d'autres ont poussé plus loin peut-être la perfection artistique ; d'autres ont pé-

nétré parfois avant nous dans les secrets de la nature ; mais nulle nation n'a jamais été cultivée à l'égal de la France.

La culture se montre d'abord — à prendre ses manifestations les plus extérieures et les plus visibles — par le bon goût, le bon goût dans le choix et l'arrangement des œuvres de l'art, le bon goût dans les rapports de famille et de société, la politesse, la finesse et la promptitude de l'esprit, la douceur des sentiments, l'élégance des manières.

Mais sous tout cela il y a quelque chose de plus profond et de plus intime. La culture est une certaine élévation et une certaine ampleur des idées ; c'est le fruit d'une disposition de l'esprit à étudier sans prétention les phénomènes de la vie morale, sociale, économique et politique, et toutes les questions qui intéressent le développement de l'être humain dans la société de ses semblables. La culture va avec l'indulgence, la tolérance, un certain scepticisme qui adoucit les mœurs et

fait sourire la pensée, sans exclure cependant le respect, l'admiration et l'enthousiasme.

La culture n'est pas l'apanage exclusif des savants : elle peut se trouver dans les salons mondains, et souvent même se montre de préférence chez les femmes. Elle n'abaisse pas les grands principes de la pensée au niveau d'un sens commun vulgaire et terre à terre ; mais elle s'élève sans efforts, rejetant le poids inutile des raisonnements livresques, perçant d'un fin regard les nuages qui entourent les idées nouvelles, les considérant dans leur ensemble et dans leurs rapports avec la réalité, leur donnant leur expression juste et leur application naturelle.

Nos commerçants et nos industriels sont fréquemment des hommes instruits, s'intéressant, en dehors de leur travail, aux questions sociales, philosophiques ou littéraires. Et cette culture n'est pas chez eux un pur luxe de la pensée : elle leur est directement

utile dans leurs affaires; elle est une force réelle dans la concurrence vitale; car une certaine éducation de l'esprit, une certaine finesse de la pensée, une certaine élévation et une certaine ampleur des conceptions sont devenues nécessaires pour pénétrer les subtilités et les complications et pour comprendre les vastes développements du commerce et de l'industrie modernes.

Donc, en élevant des enfants français — et c'est là ma première conclusion — nous n'aurons pas en vue une imitation étrangère; mais nous chercherons à développer chez eux cette culture, qui est la caractéristique de notre race. Et c'est dans la vie de la nation française elle-même que je chercherai, pour les dégager et les mettre en lumière, en même temps que les causes néfastes qui enrayent notre progrès, les puissances de régénération qui sont en elle, et les principes de la réforme nécessaire.

# CHAPITRE II

## ÉDUCATION CLÉRICALE ET ÉDUCATION LIBÉRALE. LA VIRILITÉ

Une même virilité des individus fait la force des différentes nations. — La virilité : raison et liberté. — Le cléricalisme, puissance contraire au développement normal de la race française. — L'établissement de la puissance cléricale au détriment de la société et de l'individu. — Le cléricalisme et la religion. — Le cléricalisme et le catholicisme. — Le cléricalisme et la destruction de la virilité. — L'influence du cléricalisme sur l'éducation en France. — Le parti libéral en France ; l'Université. — Le principe de la réforme de l'éducation pris dans les traditions libérales françaises.

Cette culture, qui constitue le caractère spécial de la nation française, et qui la distingue des autres nations, n'est pas cepen-

dant le principe de vie qui fait sa force.

La Renaissance, qui en fut l'expression historique la plus importante, n'a pu nous donner qu'une révolution littéraire et artistique dont l'opportunité était d'ailleurs bien contestable, et n'a rien fait pour l'affranchissement et le progrès de la nation, ni dans l'ordre moral et religieux, ni dans l'ordre politique, économique et social. La culture intellectuelle tend à se confondre avec le scepticisme et avec l'indifférence, et à devenir ainsi l'alliée inconsciente ou volontaire du cléricalisme et de la tyrannie, qu'elle prétendait d'abord combattre, et auxquels elle prépare le terrain, en rendant la raison hésitante et en affaiblissant les énergies.

Que l'on considère l'évolution récente de quelques-uns de nos esprits les plus cultivés, découragés, sceptiques, blasés, *déracinés*, *je-m'en-fichistes*, si bien nommés par ces termes nouveaux, qui, dépouillés d'énergie,

de raison et de liberté, incapables d'y voir clair et de se conduire par eux-mêmes, malgré tout leur esprit et tout leur savoir, après s'être amusés et avoir amusé les autres, jusqu'à l'écœurement, de leur impuissance et de leur légèreté, pris tout à coup de craintes superstitieuses, fatigués du combat avant d'avoir combattu, cherchent à entraîner la nation dans leur ruine, pour se mettre avec elle sous la protection d'un pouvoir politique qui détruira toute liberté, ou d'un pouvoir religieux qui leur donnera, dans la mort spirituelle, une paix sans victoires.

Sans un principe de pensée et de vie plus profond et plus positif, la culture intellectuelle des Français ne serait qu'un dilettantisme impuissant et vain, lâche et stérile, de même que l'individualisme des Anglais ne serait qu'égoïsme, et le communisme des Allemands que servilité. Ce qui fait la puissance des peuples forts, ce ne sont pas ces

qualités nationales par lesquelles ils se différencient les uns des autres, c'est la virilité des individus qui les composent, c'est un principe vivant de raison et de liberté, principe humain d'ordre universel, dont aucune nation ne peut revendiquer la propriété exclusive, mais qui, se manifestant sous des formes différentes dans des conditions diverses de race et de tempérament, est partout au fond le même.

*
* *

Cette liberté, en effet, n'est pas la liberté extérieure, laquelle peut exister ou non sans que l'indépendance de l'esprit individuel en soit altérée : ce n'est pas la liberté politique, économique ou sociale, qui se développe de préférence sur le sol anglais. Ce n'est pas non plus cette liberté intellectuelle, faite d'une culture raffinée, qui, chez certains

Français, n'exclut pas l'asservissement de la volonté et la lâcheté du caractère. Elle peut exister aussi bien dans l'Allemagne socialiste et communiste que dans la libre Angleterre, et dans les milieux français les plus dégagés de préjugés. Elle peut subir certaines restrictions extérieures, se soumettre à certaines règles sociales ou politiques, sans être altérée dans son essence, et sans rien perdre de son inviolabilité. C'est la liberté de la volonté dans le for intérieur de la conscience, et dans l'énergie morale de la vie individuelle. C'est une liberté fondée sur la raison, et ayant pour conséquences la responsabilité et la dignité personnelles.

Cette raison n'est pas une partie supérieure de l'intelligence, une culture intellectuelle ou esthétique, laquelle peut exister ou non sans que la valeur absolue et l'indépendance morale de l'individu en soient affectées: ce n'est pas cette raison *cultivée*, qui est la caractéristique de la race française. Ce n'est

pas non plus la raison allemande, impersonnelle, et synonyme d'ordre et de loi générale. Elle peut exister dans les milieux anglais les plus pratiques et les moins instruits, en défiance contre les spéculations métaphysiques, contre les généralisations et les hypothèses de l'ordre abstrait, contre les nouveautés splendides de la pensée, qui peut-être demain changeront toutes les conditions commerciales, industrielles, politiques, économiques et sociales du monde, mais qui n'ont pas encore fait leurs preuves. Elle peut s'enfermer prudemment dans certaines limites, tout en demeurant entièrement maîtresse d'elle-même dans le domaine inviolable qu'elle se réserve. Cette raison, c'est la conscience libre, c'est le jugement droit, qui existe naturellement en tout homme, s'il n'est pas soumis à des influences de fausseté et de mensonge, et qui lui permet de distinguer sans hésitation et sans discours le bien du mal, et le vrai du faux.

Cette raison et cette liberté, c'est là ce qui fait la force des nations, parce que c'est ce qui constitue la virilité des individus.

*
* *

Si donc nous voulons trouver la cause véritable de l'affaiblissement de la nation française, nous n'avons qu'à chercher en elle ce qui affaiblit et détruit la raison et la liberté, la virilité des individus. Or, il n'est pas besoin de chercher longtemps pour découvrir quel est cet ennemi intérieur.

Déjà, lors de la Révocation de l'Edit de Nantes, le parti clérical a affaibli la France et l'a déshonorée. Nous prétendions être, et nous étions réellement, malgré tout, des propagateurs de lumière, de liberté, de justice et de progrès : et nous avons donné au monde le spectacle des persécutions religieuses les plus odieuses et les plus ef-

froyables. L'Europe tout entière fut envahie par les réfugiés français, venus quelques-uns avec des débris de leur fortune, de leur commerce et de leur industrie, tous avec la force d'intelligence et de volonté que donnent la liberté de la pensée et l'intransigeance de la conscience. Et la France, se privant ainsi de ce qu'il y avait de meilleur et de plus fort en elle, se livra elle-même, affaiblie et dénaturée, à la domination cléricale, à la superstition, et au despotisme politique. Elle eut encore des succès militaires, mais qui bientôt furent suivis de défaites et d'invasions ; elle éblouit le monde des splendeurs de sa cour, mais sous lesquelles se cachait mal la misère du peuple tenu dans l'ignorance et dans la servitude, et qui aboutirent aux hontes des règnes de Louis XV et de Louis XVI.

Dès le XVIII$^e$ siècle, une revanche se préparait contre le Jésuitisme ; et la Révolution fut un beau réveil. Tous les principes du

droit moderne, toutes les idées nouvelles de justice et de progrès, dans l'enthousiasme d'une création féconde, sortirent du sein de la France pour se répandre dans toute l'Europe, pour y porter la gloire de son nom, et les marques ineffaçables de sa puissance.

Mais maintenant il y a de nouveau chez nous des signes de décadence et des présages de mort. La France se relèvera, parce qu'il n'y a aucun peuple naissant capable de remplir sa place, et que cette place ne peut pas rester vide un instant dans l'évolution de l'humanité, parce qu'il y a encore en elle trop de forces intactes, trop d'éléments de progrès, trop de germes de vie et de promesses d'avenir. Mais sa gloire pour le moment est ternie, et sa puissance est affaiblie ; et nos défaites militaires de 1870 n'étaient que le commencement et le présage de défaites plus intimes et plus profondes. Nous restons stationnaires et semblons reculer, tandis que les nations voisines progressent

et s'avancent, et menacent de prendre notre place dans le monde. Nous nous affolons ; nous voyons partout des ennemis et des persécuteurs, comme si nous ne pouvions plus traiter d'égal à égal avec les plus puissants ; nous ramassons des armes dont nous ne savons pas nous servir, et voulons nous sauver par la violence. Quelques hommes marchent en avant, et continuent les véritables traditions françaises ; ils sont l'objet de l'estime des nations, qui naguère s'adressait au peuple tout entier : mais ils demeurent isolés et incompris de la foule ; et ceux dont elle fait ses prophètes et ses idoles, reniant le passé de la France, et insultant à son idéal, apôtres tard venus de la force brutale, de la superstition et de la tyrannie, menacent de faire d'elle une nation de sauvages, et se font gloire de mériter le mépris et la haine des peuples, qui autrefois recevaient d'elle la lumière et la vie.

C'est que la puissance du jésuitisme s'est

de nouveau appesantie sur la France : c'est que, par la patience et par la ruse, par notre imprévoyance et par notre lâcheté, il a remporté sur elle une victoire plus profonde et plus décisive que celle que lui avaient donnée auparavant le massacre et la violence.

Certainement nous assistons à l'un des faits les plus graves de notre vie nationale : la gloire et la fortune de la France sont tout entières en jeu, et un combat, peut-être cette fois décisif et final, se livre entre elle et le parasite qu'elle porte dans son sein, plus redoutable que tous les ennemis du dehors, et qui seul peut l'abattre, si elle doit mourir.

*
* *

C'est par l'établissement de l'ordre des jésuites, créé explicitement pour soumettre la

société civile au pouvoir de Rome, que le cléricalisme s'est affirmé dans l'Eglise catholique, comme une doctrine rigoureusement conséquente avec elle-même, comme une tendance parfaitement claire et nette, comme un parti conscient du but qu'il se propose, et des moyens qu'il y doit employer.

Le cléricalisme n'est pas une religion : il consiste en ceci, qu'un clergé, prétendant être le dépositaire du pouvoir de Dieu sur la terre, se sert de la religion pour établir sa propre puissance. Les religions sont différentes, mais le cléricalisme est partout le même : il a le même but, et se sert des mêmes moyens pour l'atteindre.

Pour obtenir puissance et richesse, pour se rendre maître de toutes les institutions sociales et politiques, pour acquérir de la terre et amasser des trésors d'argent, il abêtit les esprits par des superstitions répandues, il fausse les consciences par l'enseignement

et l'application d'une morale contre nature, il désorganise la société civile et la famille par ses empiètements, il détruit les libertés par ses prescriptions tyranniques, il affaiblit les volontés par l'abandon qu'il demande de toute responsabilité et de toute initiative, et s'attaque directement à la raison même, qu'il déclare fausse et trompeuse, en substituant sa propre autorité aux lumières des pensées individuelles.

Ce qui distingue le jésuitisme de tout autre cléricalisme, c'est la cohésion et l'unité, dans l'espace et dans le temps, de l'Eglise dans laquelle il s'établit, et la soumission absolue du clergé qui la compose à un pouvoir central et unique. Ainsi non seulement chaque prêtre n'est lui-même qu'un instrument passif et aveugle entre les mains de ses supérieurs hiérarchiques, mais aucune originalité, aucune indépendance, aucun pouvoir propre n'est laissé au clergé des différentes nations.

L'Eglise aime la France, sa fille aînée, comme elle a aimé l'Espagne au roi très catholique; elle l'aime comme une proie qu'elle guette depuis de longs siècles, et qu'elle espère bien saisir maintenant, et dont elle a besoin, après avoir complètement épuisé l'Espagne, et sentant peut-être que l'Italie commence à lui échapper, pour se nourrir de sa substance et tirer d'elle quelques siècles de vie encore.

Car l'Eglise, l'Eglise cléricale, n'est pas un pouvoir moral et simplement religieux dans une société : elle est, dans cette société, un parasite ; elle est elle-même une société luttant pour sa propre vie. L'Eglise prétend s'identifier avec la France : cette prétention pourrait être justifiée si, étant dans la nation une société à part, elle était au moins une Eglise nationale, et si les principes de sa vie étaient les principes mêmes de la vie de cette nation. Alors le développement de cette partie de la nation au détri-

ment des autres parties pourrait être en effet considéré comme un développement de la nation elle-même. Mais l'Eglise romaine est une société internationale, si elle cesse d'être un pouvoir purement spirituel, et si elle admet en elle-même l'esprit clérical et jésuitique. Et le principe du jésuitisme enfin est la négation même de ce principe de culture intellectuelle et morale, de libéralisme et de progrès, qui constitue l'essence et la vie même de la nation française, et qu'elle représente dans l'histoire et dans le monde. C'est pourquoi chacun de ses triomphes est une défaite pour la France.

*
* *

La cause principale de l'impuissance des anticléricaux à vaincre le cléricalisme, c'est qu'ils lui ont donné des armes et l'ont suivi sur son terrain, en acceptant une confusion

établie par lui à dessein entre le cléricalisme, le catholicisme èt la religion elle-même. Or, si cette confusion était utile aux cléricaux, intéressés à paraître défendre la religion en établissant sur la terre leur propre puissance et leur propre fortune, elle était très nuisible à la cause des défenseurs de la lumière et de la liberté ; car, en attaquant une puissance sociale d'abêtissement et de servitude, ils semblaient attaquer, et souvent ils attaquaient en effet un pouvoir moral que leurs traits ne pouvaient atteindre ; et les marchands de prières et d'indulgences triomphaient de leur impuissance à renverser Dieu.

Pour vaincre le cléricalisme, il fallait l'isoler, et tirer sur lui au lieu de tirer sur le ciel qu'il montrait d'une main, tandis que, de l'autre, il amassait des trésors terrestres. Il fallait reconnaître enfin que le cléricalisme, qui prétend incarner l'esprit religieux, est renié par lui, et en est la négation même,

que, débarrassée du cléricalisme, la religion est une lumière dans le monde, une force de régénération et de vie, d'indépendance et de conquêtes.

*
* *

Pour vaincre le cléricalisme, il ne suffisait pas de le montrer en opposition profonde avec le véritable et pur esprit religieux, qu'il prétend représenter à lui seul : il fallait encore le distinguer du catholicisme même. En effet, comme la cause du catholicisme était confondue avec celle du cléricalisme, aussi bien par les libres-penseurs que par les cléricaux, les âmes avides de croyances et de consolation qui trouvaient dans le catholicisme une satisfaction de leurs besoins religieux tombaient, faute d'une distinction facile à faire, sous la domination cléricale.

Une religion quelconque n'est méprisable

et condamnable qu'autant que le cléricalisme et l'hypocrisie s'y mêlent : en elle-même elle est éminemment digne de respect. J'ai vu beaucoup de choses grandes et belles dans le judaïsme et dans le mahométisme, et je suis certain qu'on en trouverait même dans toutes les formes du paganisme. Et quant à la religion catholique, il faut être volontairement aveugle pour ne pas voir le grand rôle moral et religieux qu'elle a joué et qu'elle joue encore dans le monde. Le cléricalisme qui s'attache à elle est responsable, plus même que le fanatisme et que l'ignorance, de tous ses crimes contre la justice et le droit, contre la liberté et la raison humaines, comme le christianisme sur lequel elle est fondée est la grande cause de tout ce qu'il y a en elle d'élevé et de bienfaisant.

Les superstitions les plus grossières sont maintenues à dessein dans le peuple par le clergé supérieur, au moyen de cérémonies

fantasmagoriques, d'images grotesques et de dogmes absurdes ; son intelligence est abêtie, afin qu'il puisse être tenu dans un état perpétuel de faiblesse et de servitude. Mais, ne pouvant remonter à la source des enseignements chrétiens, il est heureux encore de pouvoir abreuver son âme, assoiffée d'idéal et de consolations, aux eaux douteuses de quelque ruisseau détourné de cette source jaillissante, et contempler dans les églises une image même grossière du Dieu inconnu. Il y avait dans la parole du Christ quelque chose de si puissant et régénérateur, une source de salut et de vie si abondante et si pure, que, même au milieu des superstitions auxquelles on l'a mélangée, elle donne aux volontés brisées une énergie suprême, et des visions de l'Au-delà aux esprits abêtis.

*
* *

Cependant il faut bien convenir qu'il est plus difficile de séparer la cause de l'Eglise romaine de la cause cléricale, que de distinguer l'idée catholique de l'idée religieuse et de l'idée chrétienne. L'histoire ecclésiastique moderne est remplie des luttes que le jésuitisme a soutenues contre les membres indépendants et libéraux de l'Eglise; mais le jésuitisme l'emporte aujourd'hui à peu près complètement, en France du moins. L'idée d'un clergé national, indépendant du pouvoir central dans son organisation et dans son action, est devenue une hérésie condamnable. Il y a encore des catholiques libéraux, qui défendent contre le clergé leur indépendance pratique, leur influence sociale et leur fortune, et que le clergé ménage, parce qu'il se rattrapera sur leurs femmes et leurs filles. Le pape, il est vrai, parle de la

mission spirituelle de l'Eglise, et recommande doucement au clergé de respecter les institutions laïques, et de se confiner dans un rôle purement religieux : on ne fait rien de ce qu'il dit, et il ne s'en montre pas très affecté ni surpris.

Le catholicisme, par son essence même, a une tendance naturelle à évoluer vers le cléricalisme, parce qu'il ne conçoit pas de salut possible hors de la religion, de religion hors de l'Eglise, et d'Eglise hors du clergé, intermédiaire nécessaire entre Dieu et les hommes, dépositaire d'un pouvoir divin placé au-dessus de toutes les institutions et toutes les consciences.

Les hommes n'ont qu'à se soumettre ; et la soumission à l'autorité de l'Eglise, ou du clergé, est la grande vertu chrétienne, la seule condition d'une vie normale sur la terre, et du salut dans l'autre monde. On ne leur demande pas de faire usage de leur raison ; car l'autorité de l'Eglise n'est pas

une autorité d'ordre spirituel, qui s'adresse à la pensée libre et à la conscience droite ; et la raison individuelle n'a pas qualité pour l'examiner et en discuter la valeur : l'homme ne doit pas accepter une croyance parce qu'elle lui paraît naturelle et évidente, mais elle doit lui paraître telle parce qu'elle se présente à lui avec l'autorité de l'Eglise.

Les hommes n'ont pas à se demander ce qu'ils doivent croire : ils n'ont pas non plus à chercher ce qu'ils doivent faire ; et la liberté leur est aussi inutile que la raison : comme elle enseigne tous les dogmes nécessaires à la pensée, l'Eglise donne toutes les règles nécessaires à la vie et au salut. Et, comme nulle discipline morale, si minutieuse et si compliquée qu'elle soit, ne peut régler d'avance toutes les déterminations possibles de la volonté, comme nulle dogmatique ne peut avoir des réponses à l'infinie variété des questions de chaque esprit individuel, comme nulle doc-

trine ne peut contenir dans ses limites l'abondance inépuisable de la réalité mouvante et indéterminée, l'Eglise a inventé la direction de conscience, la confession et l'absolution, pour que le croyant n'eût en aucun cas à faire usage de sa raison et de sa liberté, et pût faire remise à chaque instant de sa responsabilité au clergé, qui, en échange, lui donne le salut tout préparé, et la vérité toute faite.

Mais cette prétention est contraire au principe même de la moralité humaine : il fallait donc jeter le discrédit sur les instincts naturels de l'âme pensante, et mettre en suspicion la raison et la liberté. Il fallait enlever toute liberté à la raison en la déclarant non seulement inutile, mais incapable de discuter et de contrôler la valeur du dogme et de la discipline, et en la contraignant d'accepter également et au même titre ce qui lui paraîtrait juste et vrai, et ce qui lui paraîtrait absurde et immoral : l'absurdité

même est une raison de croire : *Credo quia absurdum*.

Il y avait, en effet, des absurdités dans les dogmes de l'Eglise, des mensonges dans ses affirmations et dans ses doctrines, des abominations dans ses actes et dans ses ordres : pour faire accepter le mensonge comme vérité, l'absurdité comme évidence, et l'immoralité comme loi divine, il ne suffisait pas d'ôter toute liberté à la raison, mais il fallait encore la fausser et l'empoisonner dans sa source. Il fallait que l'homme fût privé de la petite lumière que la nature lui a donnée, pour qu'il pût être attiré par un fantôme de vérité qui ne se voit que dans les ténèbres, et que toute clarté intellectuelle ferait évanouir. Il fallait que sa conscience fût oblitérée, et qu'il eût perdu le sentiment de sa responsabilité et de sa dignité morale; il fallait qu'il fût mutilé, désarmé et vaincu, pour qu'il se livrât, passif et inconscient, comme un cadavre, *perinde ac cadaver*.

*
* *

C'est l'œuvre dont les jésuites ont fait leur affaire. Et c'est pour l'accomplir, qu'ils cherchèrent avant tout à s'emparer de l'éducation en France.

Il y eut entre eux et l'Université des luttes célèbres. Parfois momentanément vaincus, ils revinrent à la charge, jamais résignés sur ce point à la défaite, et agissant dans les ténèbres quand ils ne pouvaient se montrer au grand jour. Seuls maîtres pendant des siècles de l'enseignement officiel, ils sont encore puissants aujourd'hui par le nombre et par la richesse de leurs écoles, par la ruse et la ténacité de leurs adeptes laïques, qui pénètrent jusque dans les écoles de l'Etat, aussi bien que par la lâcheté et l'imprévoyance de leurs alliés involontaires, ou la maladresse de leurs adversaires. Ils ont em-

preint leur marque dans notre éducation scolaire, et y ont laissé la tare indélébile de leurs habitudes de pensée et de leur discipline, de leurs programmes et de leurs méthodes, où tout est calculé en vue d'empêcher le développement libre, spontané et original de l'esprit et de la volonté des enfants.

Ces programmes sont remplis de choses hors d'usage, de connaissances qui ne répondent à aucun des besoins de la pensée moderne, ni à aucune des dispositions de l'esprit des enfants, d'enseignements qui ne peuvent ni satisfaire ni éveiller leur curiosité, auxquels ils ne peuvent trouver aucun intérêt, et qu'ils ne peuvent pas comprendre.

Tout esprit de progrès en est exclu ; de même tout esprit de souplesse et d'adaptation aux circonstances particulières et aux natures individuelles. Tous les enfants doivent apprendre les mêmes choses de

la même façon, et tous les esprits doivent être forcés dans un moule commun. Toute originalité est non seulement négligée, mais combattue comme une disposition mauvaise.

On donne aux enfants les résultats seulement de la connaissance, en leur cachant les méthodes et les degrés par lesquels l'esprit arrive à ces résultats : on ne leur demande pas à eux-mêmes de faire ce travail de découvertes successives et de création méthodique : on les en empêche, en les contraignant à se servir seulement de leur mémoire pour apprendre, et nullement de leur intelligence.

L'esprit des enfants n'est pas considéré comme une chose vivante, qui doit s'assimiler les aliments dont elle se nourrit, leur donner sa propre forme, les transformer en sa propre substance, mais comme une sorte de sac sans consistance, qui doit prendre la forme des choses qu'on y introduit : on

ne leur laisse aucune occasion de chercher à comprendre le sens et la liaison des connaissances qu'on leur inculque, de les critiquer selon les lumières de leur intelligence, de les traiter par des méthodes personnelles, d'en chercher et d'en deviner les conséquences et les développements, et d'être actifs et créateurs dans leur travail.

Les écoles sont des couvents à la porte desquels il faut laisser toute liberté, toute responsabilité, toute initiative pratique et toute dignité morale. On y place les enfants sous une discipline minutieuse et sous une surveillance constante, qui ne laissent pas la plus petite place au développement de leur individualité et au déploiement de leur énergie personnelle. On ne leur laisse à aucun moment l'occasion de manifester un goût particulier, de donner cours à une disposition de leur nature propre, d'accomplir le plus petit acte d'initiative, de donner leur parole, de tenir une promesse, ou d'engager leur

responsabilité. On ne fait jamais appel à leur jugement et à leur conscience. On les surveille sans discrétion, on les épie, on favorise chez eux l'esprit de délation et de méfiance. On leur laisse voir qu'on les soupçonne du mal ; et dans chaque question qu'on leur pose sur leurs pensées intimes ou sur leurs actes inconnus, on laisse percer une accusation de mensonge.

On fausse leur jugement, leur conscience et leur raison, on affaiblit leur énergie et leur volonté, on détruit leur initiative et leur liberté, on profane leur dignité morale pour leur inculquer les idées que l'on croit nécessaires à l'esprit, et les règles que l'on croit utiles à la vie. On détruit en eux ce qui fait l'essence et la force de la personnalité pour les rendre souples et obéissants dans l'ordre intellectuel, moral et pratique, pour faire d'eux un troupeau docile et anonyme.

*
* *

Telles sont les méthodes d'éducation scolaire que nous avons héritées des jésuites. Mais il serait fort injuste de nier qu'il y ait autre chose dans notre éducation nationale. Je dirai plus loin quelles sont les transformations que l'Université affranchie lui a fait subir, et les réformes qu'elle y a introduites. Ce que l'on ne saurait nier, c'est qu'elle est animée d'un esprit de libéralisme et de progrès, et qu'elle représente, en opposition avec le parti clérical, les plus pures traditions françaises.

Car, si le principe de raison et de liberté est un principe universel, qui, partout le même, fait partout la force des individus et des nations, c'est par la France qu'il a été introduit dans le monde moderne. C'est d'elle que sont sorties les idées libérales qui ont

transformé l'Europe, et l'ont arrachée à la servitude et à la barbarie : elle a été l'émancipatrice des peuples, la grande fournisseuse d'idées, la grande propagatrice de lumière et de liberté.

Si elle est déchue du premier rang, c'est qu'elle a laissé se développer en elle une puissance de ténèbres et de servitude, qui était la négation même de son essence et de son idéal. Et si elle doit se relever et reprendre sa place en Europe, ce sera en s'affranchissant, en se guérissant de ce mal intérieur, en revenant aux traditions de libéralisme qui ont fait sa gloire et sa grandeur dans l'histoire, et sa puissance dans le monde.



Le principe de la réforme nécessaire dans notre éducation scolaire, nous n'avons pas à

l'aller chercher au loin : nous le trouverons dans nos traditions nationales ; nous le trouverons dans les conceptions de ce parti libéral, qui est devenu le plus faible par le nombre, par la richesse, par le pouvoir politique et par l'influence sur les masses, mais qui représente bien le génie de la France, défend son honneur et maintient sa puissance.

A la base de toute méthode d'éducation virile, se trouve le principe de raison et de liberté. Il affranchit la volonté des enfants, ouvre leur esprit et forme leur conscience ; il leur donne l'esprit d'indépendance intellectuelle et morale ; il fait d'eux des hommes capables de juger de toutes choses et de se décider par eux-mêmes, larges d'idées, à l'abri de toutes les exploitations de la crédulité et de la servitude humaines, en garde contre toute tromperie et contre toute oppression, et cependant convaincus de quelque chose, des hommes d'énergie et d'initia-

tive, confiants en eux-mêmes, comptant sur eux-mêmes et fiers de leur indépendance et de leur force individuelle, des hommes virils enfin, et dont la personnalité s'affirme fortement.

## CHAPITRE III

### LES PRINCIPES D'UNE ÉDUCATION VIRILE

**La raison et la liberté chez les enfants ; la personnalité et la dignité. — L'éducation en vue du développement de la personnalité. — Le développement spontané et original.**

Je chercherai maintenant quels sont les grands principes d'éducation qui se déduisent de ce principe général. Et je commence, naturellement, par l'affirmation de la bonté et de la beauté essentielles de l'âme de l'enfant.

Ce n'est pas là l'expression d'un optimisme inconsidéré ou volontairement aveugle : je sais qu'il y a des enfants vicieux, comme il y a des enfants infirmes, malades et idiots,

misérables déchets humains, fatalement vaincus dans la lutte pour la vie, victimes peut-être des vices moraux ou physiques de la famille ou de la société, portant sur leurs épaules trop faibles, pour d'autres peut-être, un poids trop lourd de souffrances et de misères. Pour eux un autre problème s'ouvre, problème d'une œuvre spéciale possible, problème du mystère même de leur naissance et de leur vie. Je les laisse de côté, et je passe, pour m'occuper des forts.

Je considère l'enfant d'une nature moyenne et commune. Je sais bien qu'il n'est pas naturellement un petit ange, et que, du milieu qui l'entoure, il a reçu peut-être plus de mauvaises choses que de bonnes. Mais, si mauvais qu'il soit par ses tendances naturelles et par ses habitudes acquises, il n'est pas cependant un être dégradé ni essentiellement corrompu, car il y a en lui des principes de vérité et de bien, une liberté et une raison.

Et cette liberté et cette raison ne sont pas en lui à l'état de germes imparfaits, de puissances obscures et enveloppées. Ses premières déterminations sont aussi parfaitement libres que tous les actes de sa vie d'homme mûr ; et, dès la première idée que l'expérience suggère à son esprit, sa raison est aussi nettement affirmative sur le vrai et sur le faux, que dans les conceptions les plus vastes et dans les raisonnements les plus rigoureux qu'il appliquera à une expérience plus étendue. Une idée apparaît comme vraie ou comme fausse ; un acte est libre, ou il ne l'est pas : la raison et la liberté sont des principes absolus, qui ne comportent ni degrés ni développements, et qui dès l'abord s'affirment dans toute leur perfection.

L'union de ces deux principes constitue la personnalité, ce qui fait qu'un être humain se distingue d'un autre, qu'il est le centre de toutes ses idées et de tous ses actes de volonté, qu'il est tout entier concentré en lui-

même, inattaquable et inviolable dans le refuge de son moi. Chez l'enfant, pauvre encore de pensées et de mobiles, la personnalité humaine se pose et s'affirme dans toute sa force et dans tout l'absolu de son essence.

La reconnaissance et le culte en soi-même de la personnalité, comme raison et comme liberté individuelles, s'appelle la dignité. La dignité est le fondement et la substance de toutes les qualités morales : en présence du vrai, elle devient la conviction droite, la franchise et la véracité; en présence du bien, l'obligation morale et le sentiment du devoir; en présence de la supériorité humaine et de l'autorité morale, le respect et la libre soumission ; dans le succès, la modestie et la modération ; dans les revers et dans les épreuves, l'endurance, la patience, non pas résignée et lâche, mais pleine d'espoir et d'activité. C'est elle qui résiste aux tentations du vice et de la lâcheté; c'est elle qui tient

les cœurs en haut, et qui donne la confiance en soi, l'énergie et l'ardeur des conquêtes laborieuses. Or, la dignité chez l'enfant est égale à celle de l'homme, aussi puissante, aussi légitime, aussi respectable. Liberté, raison, personnalité, dignité, voilà ce qu'il y a au fond de l'esprit et du cœur de l'enfant : et c'est pourquoi je dis que sa nature est essentiellement bonne et belle.

*
* *

Dans l'œuvre de l'éducation, il ne faut pas *suivre la nature*, à la manière des Epicuriens de l'antiquité, qui entendaient faussement par nature toutes les dispositions instinctives et habituelles. Les unes, en effet, sont introduites dans l'âme par les influences du milieu ; les autres y sont produites par l'hérédité, qui est aussi, dans un sens, une influence étrangère : elles peuvent donc

être contraires à l'affirmation libre et spontanée de cette essence toute personnelle et absolue, et contraires, par conséquent, au développement normal et naturel de l'être tout entier.

Mais il ne faut pas non plus combattre et altérer la nature, si l'on entend par nature, comme il convient, cette personnalité s'affirmant comme raison et comme liberté individuelles. Toute pression exercée sur la raison de l'enfant a pour effet inévitable de la fausser, et de le faire douter de sa valeur ; toute atteinte portée à sa liberté révolte sa volonté, ou, ce qui est pire encore, tend à l'anéantir ; toute insulte jetée à sa dignité, considérée comme un obstacle à notre influence, est faite pour la dévoyer ou l'exaspérer, pour la transformer en vanité ou en orgueil.

Contraindre l'enfant à reconnaître comme vrai ce que sa raison lui dit être faux, fût-ce même par une erreur de son intelligence

peu expérimentée, triompher de sa résistance, mater son caractère, briser sa volonté, l'humilier enfin à ses propres yeux, et le faire tomber dans le mépris de lui-même, cela est profondément immoral; c'est la négation même de la moralité, puisque c'est la négation de la valeur absolue et de l'inviolabilité de la raison, de la liberté et de la personnalité. C'est ainsi que l'on forme un moine, mais non un homme. Tout acte de violence doit être absolument rejeté : et je prie le lecteur de se souvenir que j'entends toujours par là, non pas une violence extérieure, mais, ce qui prend parfois une forme très douce et insinuante, tout empiètement sur la responsabilité de l'enfant, toute pression exercée sur sa raison, toute atteinte portée à sa liberté.

Cette raison, nous la lui montrerons au contraire en lui-même droite et sûre, et capable de reconnaître le vrai, en faisant sans cesse appel à son jugement et à sa conscience;

cette liberté, nous affermirons le sentiment qu'il en a, s'il vient à s'affaiblir, en l'affranchissant de toute servitude et de toute entrave, et en favorisant son action indépendante et spontanée ; cette dignité, nous nous attacherons à la relever, à la fortifier et à l'éclairer, en la maintenant attachée à ses objets naturels, la raison et la liberté individuelles. Ce qu'il faut, pour faire de l'enfant un homme indépendant, fort moralement et fort dans son activité extérieure, c'est reconnaître nettement et ouvertement comme légitime et bonne cette forte affirmation par laquelle il pose sa personnalité, et nous pénétrer nous-mêmes du respect auquel sa dignité a droit.

*
* *

L'homme, n'étant pas une personnalité pure, mais une conscience personnelle se

manifestant et se développant par des idées acquises, ne peut pas vivre dans l'isolement intellectuel et moral. L'individualisme absolu est une orgueilleuse chimère; et un individualisme poussé au delà d'un certain degré, contraire à la nature humaine, est contraire surtout à l'esprit de la race française, éminemment sociable et généreuse. L'homme ne peut pas s'isoler de l'univers, de la pensée et de la vie duquel il participe; il ne pourrait pas s'isoler entièrement de son milieu et de la société de ses semblables, sans s'appauvrir et sans perdre, avec toutes les idées de son intelligence, la conscience et la personnalité, qui est leur forme commune; car il n'a pas une pensée qui ne lui vienne des choses et des hommes qui l'entourent.

Donc, dans l'œuvre de l'éducation, sans porter atteinte à la liberté, à la raison, à la personnalité de l'enfant, nous devrons nous efforcer d'augmenter le nombre de ses idées,

d'enrichir son esprit d'expérience et de faits.

Mais nous aurons à veiller aussi à ce qu'il ne soit pas absorbé par son milieu, à ce qu'il ne laisse pas sa personnalité se perdre et s'anéantir dans la masse des idées que notre enseignement lui inculquera. Il doit réagir à son tour sur son milieu, et y marquer l'empreinte de son individualité ; il doit faire usage de sa raison et de sa liberté en prenant possession des idées qui se présentent à lui, afin de les faire siennes et d'affirmer en elles sa personnalité.

Une erreur dans laquelle on tombe trop souvent consiste à considérer l'enfant comme un être purement passif, comme une cire molle, comme une tablette sur laquelle on peut écrire tel ou tel mot, comme une matière plastique à laquelle il faut donner une forme, et à faire entrer dans son esprit les idées telles qu'elles sont hors de lui et dans d'autres esprits, comme des objets maté-

riels dans un sac sans consistance auquel elles donnent leur forme : c'est ainsi que se remplit la mémoire, mais ce n'est pas ainsi que se développe l'intelligence.

Pour que les idées venues du dehors servent au développement de son intelligence, il faut que l'enfant les comprenne, qu'il les juge, qu'il les accepte librement, qu'il les choisisse et les ordonne suivant les dispositions individuelles de sa pensée, qu'il leur donne la forme de son esprit en se les assimilant, et en les transformant en sa propre substance.

Mais comment obtiendrons-nous ce résultat ? C'est en laissant l'enfant libre et actif. C'est en évitant de lui présenter des idées toutes faites et toutes formulées, et de lui imposer des règles extérieures de pensée et de vie. C'est en le laissant travailler sur les idées que nous lui suggérerons, sous forme de problèmes plutôt que de résultats, de façon qu'il les résolve, qu'il les complète,

qu'il les formule lui-même, qu'il les unisse selon les lois de sa propre pensée, qu'il leur donne la place qu'elles doivent avoir dans son esprit, qu'il soit lui-même le créateur et l'organisateur de son intelligence. C'est en le laissant réfléchir sur les règles de vie que nous soumettrons à sa conscience, de façon qu'il soit lui-même le créateur de sa moralité et l'organisateur de sa propre vie.

On pose un problème contradictoire dans les termes en tentant de produire par une action toute extérieure un développement spontané de l'individualité de l'enfant : ce n'est qu'en se développant par sa propre énergie, en faisant usage de sa raison et de sa liberté, que l'enfant peut acquérir cette indépendance, cette originalité, cette initiative qui fait la force de l'individu.

## DEUXIÈME PARTIE

# MÉTHODE

---

## CHAPITRE PREMIER

### L'ÉDUCATION DE L'ESPRIT

La moralité de l'esprit; la véracité et la confiance. — La droiture du jugement; respect de la raison de l'enfant. — La mémoire, et la destruction de la personnalité. — L'assimilation personnelle de la connaissance. — La création de la connaissance. — L'originalité et l'initiative intellectuelle. — L'affirmation de la personnalité.

L'éducation de l'esprit est la base de l'éducation de l'être tout entier; mais elle doit être elle-même établie sur un principe moral, qui est le respect absolu de la vérité. La droiture et la personnalité du jugement, condition première de tout développement

normal et naturel de l'intelligence, est un produit de la véracité. Or, la véracité, avec la confiance qui lui est unie, vraie marque de l'énergie virile, est le fondement même de toute moralité, tandis que le mensonge et la fausseté sont les signes et les causes de l'affaiblissement, de la dégradation, et de la mort spirituelle.

L'enfant qui vous ment et à qui vous mentez, l'enfant qui n'a pas confiance en vous, et en qui vous n'avez pas confiance vous échappe complètement ; vous ne pouvez pas connaître et écarter les dangers semés sur sa route, vous ne pouvez pas connaître son âme, et diriger sa pensée. Il ira dans le monde, doutant des autres et de lui-même, soupçonnant ses semblables et éveillant leurs soupçons, sans éprouver et sans inspirer cette confiance, qui est aussi bien une condition de succès dans les affaires qu'une force dans la vie morale.

Quelqu'un objectera qu'une certaine dé-

fiance est nécessaire dans la vie, et qu'une véracité absolue mettrait l'homme trop naïf dans une situation d'infériorité intenable. Je répondrai que la véracité n'est pas inconciliable avec une certaine prudence, et que la confiance n'est pas de la naïveté ou de la niaiserie. Sans doute il est bon quelquefois de cacher sa pensée, et la moralité la plus stricte ne s'y oppose pas : mais la conscience, éclairée et animée du respect de la vérité, saura reconnaître où s'arrête la prudence permise, la réserve nécessaire, et où commence le mensonge. Or, si quelquefois on peut faire fortune en trompant les hommes, nul ne soutiendra que ce soit là la seule ni la principale force dans les affaires. Les entreprises honnêtes et sincères sont les plus prospères, et les seules durables ; la confiance est la base du commerce moderne, et elle ne s'obtient pas par le mensonge.

L'homme qui dit la vérité, et qui s'attend à ce que les autres lui disent la vérité, est

un homme fort ; et c'est précisément l'habitude du mensonge et de la défiance qui rend niais et crédule. Cela peut paraître paradoxal, mais c'est un fait facile à constater, si l'on veut bien observer que, dans les peuples et les milieux où le mensonge et la défiance sont en honneur, se trouvent les hommes qui sont accessibles à toutes les superstitions sur le terrain moral et religieux, sans défense devant tous les exploiteurs de la crédulité humaine, qui jettent leur argent dans les entreprises véreuses, et qui en un mot se laissent le plus bêtement tromper.

La véracité appelle la confiance, et la confiance appelle la véracité ; l'homme véridique reconnaîtra le mensonge à première vue : rien n'est plus propre à développer la perspicacité que la droiture, et rien ne rend plus apte à distinguer le vrai du faux, que le respect de la vérité.

On demande comment il faut faire pour guérir les enfants de ce vice et de cette dé-

formation de l'esprit, le mensonge : je réponds qu'il faudrait d'abord nous préoccuper de ne pas leur apprendre nous-mêmes à mentir.

Nous leur enseignons le mensonge et la défiance par notre exemple d'abord, en mentant devant eux, et en leur mentant à eux-mêmes, par notre attitude différente, si nous sommes seuls avec eux ou si nous leur parlons en présence d'autres personnes, en leur en imposant par des promesses que nous ne pouvons pas tenir, par des menaces que nous n'exécuterons pas, par notre prétention absolue de savoir quand nous ignorons, d'être justes dans un moment d'évident emportement, d'avoir enfin toujours raison contre eux, lors même que nous avons tort et que nous le sentons, et qu'ils le sentent eux-mêmes. Nous leur enseignons le mensonge par les ruses et les feintes dont nous usons avec eux, dans de louables intentions souvent, depuis le moment où nous leur parlons du loup

et du croque-mitaine, jusqu'au moment où nous leur enseignons de prétendues vérités littéraires ou philosophiques réputées saines, et auxquelles nous ne croyons pas. Et quand ils découvrent que nous leur avons menti, ils nous méprisent, et ils ont raison ; ils n'ont plus confiance dans notre parole, et comme nous leur avons menti, ils nous mentent à leur tour.

Nous enseignons le mensonge aux enfants par les punitions que nous leur infligeons. D'abord ces punitions parfois ne sont pas méritées ; et l'injustice est un mensonge dans l'action. Et quand elles sont méritées, l'enfant sent bien qu'elles ne sont qu'une suite artificielle et exceptionnelle, et non une conséquence naturelle et inévitable de la faute ; c'est pourquoi il mentira pour les éviter, et souvent son mensonge réussira ; de plus, l'image de la punition immédiate lui cachant la vue des conséquences naturelles de la faute et du mal même qui se

trouve en elle, il croira être quitte envers la nature et envers sa propre conscience, quand il aura évité d'être puni.

Nous enseignons surtout le mensonge aux enfants en leur montrant de la défiance. Ils sont placés sous une surveillance constante, à laquelle ils cherchent à échapper, sentant qu'ils ne nous doivent aucun compte des actions qu'ils ont pu accomplir, non pas parce que nous avons eu confiance en eux, mais parce que notre surveillance a été en défaut. Fatalement, il y a un secret dans la vie de l'enfant, comme dans la vie de l'homme ; et, même si nous connaissions tous ses actes, nous ne pourrions pas pénétrer dans sa pensée : ce secret de la vie et de la pensée, élément essentiel et constitutif de la personnalité humaine, doit être respecté comme tel. S'il le veut, l'enfant pourra toujours nous mentir, et, pour qu'il sente que nous avons le droit d'attendre de lui la vérité, il faut que nous lui montrions de la confiance.

Mais nous ne lui laissons que le moins possible l'occasion dê dire oui ou non, et de donner sa parole ; et cette parole même, nous lui laissons voir que nous en doutons ; et dans le doute, nous lui disons : tu mens. Rien n'est plus démoralisant pour l'enfant, rien n'étouffe en lui les inspirations naturelles du respect de soi et de la dignité, rien ne fausse son esprit et sa conscience, rien enfin ne lui ouvre les yeux à la possibilité et aux avantages immédiats bien que trompeurs du mensonge, comme de sentir qu'on le considère comme un menteur.

Jamais nous ne laisserons voir aux enfants que nous doutôns de leur parole ; et nous ne leur parlerons de mensonge que lorsque nous serons absolument certains qu'ils ont menti, et pourrons leur montrer que nous en avons des preuves évidentes. Nous n'abuserons pas de leur faiblesse et de leur ignorance pour leur jeter à la face une injure gratuite, pour les insulter dans le secret respectable et in-

violable de leur vie et de leur pensée.

Ce n'est pas à dire que nous ne verrons rien par nous-même de ce qu'ils feront ; mais, puisqu'enfin il faut faire la part des choses que nous ignorons parce qu'elles se passent loin de nos yeux ou dans le domaine invisible de la pensée, nous aurons recours alors, avec une pleine confiance, à la seule source d'informations que nous puissions avoir, à savoir leur parole même. Ils ne chercheront pas à nous tromper, parce qu'ils n'y trouveraient aucun intérêt, aucune satisfaction, aucun triomphe de leur habileté ou de leur amour-propre, parce que ce serait simplement bas et lâche et stupide, parce que, pour peu qu'il y ait un peu de fierté dans une âme, elle répond à la confiance par la franchise.

*
* *

Le respect absolu de la vérité, l'affirmation sans arrière-pensée et sans hésitation de ce qui est, la distinction dans l'ordre de la pensée et des faits entre le oui et le non, la véracité est ce qui constitue, ai-je dit, la moralité de l'esprit ; et c'est aussi ce qui constitue la condition première et la puissance active de tout développement normal de l'intelligence : c'est la véracité qui produit le raisonnement juste et le jugement droit, clair et décidé. Dans un jugement hésitant et obscur, dans un raisonnement faux, il y a toujours quelque mensonge inconscient, quelque capitulation de la conscience morale : la perversion de l'esprit est une conséquence du mensonge ; elle est elle-même un mensonge constant et habituel.

L'enfant habitué à dire la vérité apprendra à juger sainement, droitement et sûrement,

c'est-à-dire à distinguer à première vue le vrai du faux, à reconnaître sans hésitation la vérité d'une affirmation ou la réalité d'un fait; il apprendra à raisonner juste, c'est-à-dire à voir quelle conclusion ressort de l'union des arguments et des preuves, et à trouver rapidement le point faible par où l'erreur ou le mensonge s'introduit dans une argumentation fausse.

Il ne suffit pas de juger sainement et de raisonner juste avec l'enfant, il faut encore tenir compte de son jugement. Il se peut qu'il ait raison contre nous, et par le fait cela arrive souvent; car la masse de notre expérience et de notre science, dans laquelle plus d'un mensonge s'est glissé, risque bien d'avoir corrompu sur quelque point notre intelligence, surtout parce que nous la développons et l'enrichissons d'une façon artificielle, par une science livresque bien différente de l'expérience, qui est son objet naturel, et à laquelle elle s'ap-

plique sans effort. Et c'est pour cela que les hommes ignorants, vivant de la bonne vie naturelle, y voient plus clair, souvent, que les hommes de science et de système.

La droiture de la raison est une chose qui ne se développe pas et ne s'acquiert pas, et qu'il faut seulement prendre garde de laisser dévier par le mensonge et par le sophisme. Le plus petit enfant juge et raisonne très bien sur les choses qu'il comprend et qu'il saisit ; et, s'il a raison, même contre nous, il vaut mieux en convenir; car, si nous n'en convenons pas, il le saura néanmoins, et, en même temps qu'il méprisera notre jugement faux, il subira par notre exemple une grave atteinte dans sa propre raison. Pris en faute par son bon sens naïf et sûr, laissons-lui la satisfaction de ses petits triomphes intellectuels, prélude de plus grandes victoires, et ne le faisons pas douter de lui-même et de nous.

Mais notre autorité, dira-t-on, en sera dé-

truite : non, notre autorité n'y perdra rien, car l'enfant nous respectera. Rien n'est plus absurde d'ailleurs que de vouloir faire intervenir le principe d'autorité dans le domaine de la raison : la raison n'admet d'autre autorité que celle de l'évidence, que celle du vrai. Si une lutte s'établit entre la raison et l'autorité, si, pour faire prévaloir notre autorité, nous portons atteinte à la raison de l'enfant, sa raison pervertie lui servira alors pour un mauvais usage : il s'en servira contre nous et contre nos enseignements ; instruit par notre propre exemple, il cherchera quelque sophisme pour nous faire dire ce que nous n'avons pas dit, et pour nous mettre dans notre tort quand nous avons raison. Il fera usage de sa raison contre la raison elle-même : si la raison doit céder à l'autorité, elle peut aussi bien céder à l'intérêt, au plaisir ou à la révolte ; si elle a une autre forme et une autre loi que la vérité et que l'évidence, le faux n'est plus le faux, et le vrai

est tout ce qui est imposé, voulu ou désiré.

Loin de vouloir diminuer aux yeux de l'enfant la valeur de son jugement, et tout en exigeant l'obéissance dans sa conduite, nous lui ferons comprendre que nous ne demandons de lui aucune soumission passive de sa pensée, aucune abdication de sa raison, et que nous le laissons seul juge de ses idées et de ses convictions. Par tous les moyens en notre pouvoir, nous l'inviterons à ne pas renoncer à cette prérogative suprême de la personne humaine, à ne pas renoncer à penser pour lui-même, à ne jamais accepter définitivement comme vrai un jugement qu'il n'a pas compris, un raisonnement qu'il n'a pas pu suivre. C'est ainsi que nous éveillerons dans l'esprit de l'enfant le sentiment de la noblesse et de la valeur de sa pensée, que nous le préparerons à juger, pendant toute sa vie, toutes choses à la lumière de sa conscience et de sa raison, et que nous donnerons enfin à son intelli-

gence un développement puissant et normal.



Mais une éducation mal comprise abêtit l'enfant au lieu de le rendre plus intelligent. J'ai montré comment on fausse son jugement en faisant violence à sa raison ; je montrerai comment on affaiblit d'ordinaire son intelligence en méconnaissant son individualité.

On ne considère pas les connaissances enseignées comme un moyen de déterminer un développement original et complet de l'intelligence de l'enfant, mais comme le véritable but à atteindre, comme le premier et le seul objet de l'enseignement ; on les introduit dans son esprit sans s'inquiéter ni des vides qu'elles y laissent, ni des gonflements qu'elles y produisent, et en négligeant de les adapter à ses dispositions personnelles. En un mot,

on n'en nourrit pas son intelligence, on en remplit sa mémoire.

Certes, il est vrai que les enfants, capables, ce qui devient impossible plus tard, d'apprendre toute une langue en quelques mois, possèdent une mémoire étonnamment facile, sinon aussi fidèle, parce que leur esprit, n'étant pas encore occupé par des idées acquises, et possédant dès l'abord toutes ses formes et ses facultés essentielles, est avide de leur trouver un objet et un emploi. Il faut se hâter de profiter de cette disposition à retenir des mots et des idées; mais il faut aussi se garder de lui laisser prendre la place du jugement et de la réflexion.

La mémoire enregistre et retient tout également, ce qui est bon comme ce qui est mauvais, ce qui est inutile et gênant, comme ce qui est utile et nécessaire. Elle ne sait pas faire usage des choses qu'elle garde en réserve, ni les ranger dans un ordre qui lui permette de se développer indéfiniment. Il

est vrai que les souvenirs se classent d'une certaine façon dans la mémoire, et se subordonnent les uns aux autres ; mais ils se classent suivant des rapports de ressemblance ou de différence purement extérieurs et accidentels, le plus souvent simplement suivant la date ou le lieu de leur formation : de là vient l'incohérence de ce que les philosophes appellent l'*association des idées*, quand, s'appelant l'une l'autre, elles montent naturellement de la mémoire, où elles sont en réserve, à la conscience, sans être enchaînées par l'effort logique de l'intelligence.

Les idées sont dans la mémoire comme un amas de matériaux, et non comme une construction qui s'élève. Si donc l'intelligence de l'enfant ne classe pas ses idées en même temps que s'en remplit sa mémoire, les connaissances acquises ne lui rendront pas plus facile l'acquisition de connaissances nouvelles. Et, comme la mémoire n'est pas

indéfiniment extensible, et ne peut pas garder toujours présentes les connaissances qu'on lui confie, comme il vient un moment où elle est pleine et surchargée, et où des souvenirs nouveaux chassent autant de souvenirs anciens, quelles seront les idées qui tomberont dans l'oubli? Souvent les plus nécessaires au progrès de la connaissance, tandis que d'autres, complètement inutiles, embarrasseront son esprit par leur persistance.

Occupé seulement d'emmagasiner un grand nombre de connaissances objectives et communes, il n'aura ni l'occasion ni l'idée de faire cet effort de réflexion personnelle qui seul développe l'intelligence; il ne pourra pas déployer les puissances actives qui sont en lui, ni donner libre cours à ses dispositions individuelles, et son esprit ne sera pas comme un organisme vivant, producteur d'idées et d'actions originales, et donnant sa propre forme à tout ce qui lui vient du

dehors, mais un réceptacle d'idées étrangères et communes,qui prendra lui-même la forme de son contenu.

Vouloir avec une telle méthode apprendre tout ce qui est énuméré dans nos programmes d'enseignement est une entreprise ardue, sinon impossible. Souvent l'enfant abandonnera en chemin la poursuite de l'examen; souvent il échouera lamentablement, ou le succès même ne lui sera d'aucune utilité; dans le cas le plus favorable, quand ses études lui auront assuré une situation, elles lui auront ôté, en même temps, les moyens de la remplir convenablement, et de s'en servir comme d'un moyen pour s'élever plus haut. Il se laissera mollement pousser en avant dans sa carrière par des protections ou par l'avancement mécanique, soucieux seulement de ne rien faire qui puisse nuire à son repos. Il ne tardera pas à être mécontent ; mais il sera classé pour toujours, emprisonné dans ses fonctions, et incapable

d'entreprendre avec goût et avec fruit des occupations d'un autre ordre. De son grand effort de travail, il ne lui restera qu'une science confuse et indigeste dont il ne saura pas tirer parti, et que sa mémoire ne pourra même pas garder. Il aura perdu, enfin, toute force d'intelligence, toute faculté d'assimilation nouvelle, toute originalité, toute initiative et toute personnalité.

Cependant, pour retenir en vue de l'examen toute la science qu'on lui enseigne, obligé d'entasser dans sa mémoire plus de mots et d'idées qu'elle n'en peut contenir naturellement, l'enfant se sera astreint à un travail qui était au-dessus de ses forces ; il aura passé sur ses livres et sur ses cahiers des heures qui auraient dû être consacrées à l'exercice physique, au sommeil et à la distraction. Souvent sa santé sera profondément atteinte, et son développement physique à jamais arrêté ; ses membres seront

grêles ou bouffis, et son cerveau anémié; il donnera naissance à une race abâtardie, et demeurera lui-même, désormais, incapable d'un effort intellectuel ou moral puissant et soutenu, d'un acte d'énergie et de virilité.

*
* *

La science est de peu d'utilité, sans l'intelligence, dans la lutte pour la vie; et un ignorant intelligent sera toujours plus fort qu'un savant ou un lettré abêti. Le vainqueur, ce n'est pas l'homme qui a beaucoup de connaissances générales et communes dont il ne sait pas faire usage, c'est l'homme à l'esprit curieux et ouvert, prompt à comprendre et à s'assimiler toutes choses, capable de se rendre maître de difficultés d'ordres divers, d'embrasser d'un regard

les éléments multiples d'une question et d'en pénétrer les finesses, de porter sur les choses et sur les idées un jugement personnel, et de voir quel parti son intelligence en peut tirer; le vainqueur enfin c'est l'homme dont la personnalité intellectuelle se pose et s'affirme fortement.

L'enseignement doit donc avoir pour premier objet de développer l'intelligence de l'enfant et de fortifier son individualité; et la science qu'on lui inculque ne doit être considérée d'abord que comme un moyen d'atteindre ce résultat. Pour qu'elle y conduise, il faut que l'enfant la comprenne, la juge vraie et utile, et se l'assimile par un effort personnel, ce qui n'arrivera que si elle l'intéresse, si elle attire et retient son attention, si elle éveille et satisfait sa curiosité. La curiosité, dit Platon, est le commencement de la science; rien n'est plus profond et plus vrai : la curiosité est la faim de l'esprit, ce qui lui fait rechercher la

science et lui permet de se l'assimiler, de lui donner sa propre forme, et de se nourrir de sa substance.

Nous n'aurions pas à nous efforcer de faire naître la curiosité de l'enfant, si nous ne commencions pas par la tuer. Dès qu'il pense et qu'il parle, il nous assaille de questions : « Pourquoi? Pourquoi? Pourquoi? Pourquoi l'eau coule-t-elle dans ce ruisseau, et cette fumée s'élève-t-elle dans l'air? Pourquoi cette machine marche-t-elle? Pourquoi m'avez-vous dit-elle chose? Pourquoi ceci est-il défendu ou impossible, et cela nécessaire et bon? Pourquoi ne puis-je pas savoir et comprendre? »

Comme il serait facile de lui donner des réponses qui, en le satisfaisant sur le point qui l'occupe, susciteraient des questions nouvelles, et ouvriraient à sa curiosité de nouveaux champs d'inconnu! Mais nous traitons ses questions d'absurdités, ou les jugeons déplacées; nous le faisons taire, et

le forçons à fixer son attention sur des choses qui ne l'intéressent pas dans le moment; nous lui interdisons de *penser* enfin, et le forçons à *apprendre*.

J'ai dit que l'enfant a une mémoire avide; mais cela ne signifie pas qu'il aime à faire un effort de mémoire : rien au contraire ne lui est plus odieux. Et cela se comprend bien, puisque la mémoire n'est pas une faculté active, créatrice et personnelle, mais une faculté toute réceptive, passive et commune. Les idées qui se présentent à l'esprit de l'enfant, comme les mots qu'il entend, entrent dans sa mémoire ; mais cela ne se produit naturellement que par une action extérieure, et à l'occasion d'autre chose. Par là doit se faire sentir, sur le développement de l'intelligence de l'enfant, l'effort du maître et l'action étrangère du livre; mais le seul effort que l'enfant aime à faire et qu'il fasse naturellement est un effort personnel et créateur d'intelligence et de réflexion.

Pour cette raison, l'enfant a horreur de tout ce qui lui paraît abstrait et inutile, et ne doit être appris que pour soi. Si on veut l'intéresser, il faut lui montrer l'application de chaque principe et de chaque règle qu'on lui enseigne; il faut lui faire voir l'usage qu'il en peut faire, et qu'il en fait constamment sans s'en rendre compte.

Il aime l'inconnu et l'imprévu : avant de le conduire dans des régions nouvelles, il ne faut pas lui en faire la géographie, car alors il n'a nul désir d'y pénétrer; avant de lui ouvrir une porte, il ne faut pas lui dire ce qu'il y a derrière, car alors peu lui chaut qu'elle soit ouverte ou qu'elle reste fermée. Il ne faut pas lui donner une solution avant que le problème se soit présenté à son esprit, une réponse avant qu'il ait posé la question. Il faut, enfin, que l'application et l'usage de tous les principes et de toutes les règles qu'on lui enseigne lui soient montrés avant que ces principes et ces règles soient formulés,

afin que leur nécessité s'impose à lui et qu'il les cherche.

Donc, point n'est besoin de changer les choses mêmes qu'on enseigne aux enfants : il faut les leur enseigner autrement. Tout peut les intéresser.

Je prendrai un exemple dans l'ordre le plus commun de l'enseignement, dans une partie du travail que l'on fait faire aux enfants, dans laquelle il semble que la mémoire doive jouer le rôle le plus important et le plus actif, et qui d'ordinaire, pour ce motif, leur est le plus odieuse : je veux parler des formes du verbe grec. Il n'y a pas beaucoup de bacheliers qui les sachent bien, et il y en a bien peu qui les aient retenues huit jours après l'examen : et, pour les apprendre aussi mal par la mémoire, il leur a fallu des mois et des années d'efforts ennuyeux et fatigants.

Or, si l'on analyse ce verbe grec, on s'aperçoit qu'il est construit avec une logique

vraiment remarquable; il suffit de connaître un nombre extraordinairement restreint de désinences et de règles, pour pouvoir le reconstruire par le raisonnement, par l'intelligence. Comment faut-il apprendre à un enfant les formes du verbe grec? Il ne faut pas, comme on le fait, les lui présenter toutes ensemble dans un énorme tableau : il faut qu'il les trouve lui-même en se servant de ce très petit nombre de désinences et de règles, qu'il aura dégagées au préalable de quelques exemples. Alors il les saura; et quand il reviendra de vacances, je mets en fait qu'il ne les aura pas oubliées. Il ne saura pas les réciter comme un chapelet; mais cela est inutile : il saura les retrouver et les reconnaître dans un texte; et c'est ensuite par la lecture et la traduction que ces formes entreront dans sa mémoire, naturellement et sans peine, avec un grand nombre de mots.

L'enfant ne peut pas faire cet effort per-

sonnel et créateur d'intelligence et de réflexion, sans faire usage de sa liberté intellectuelle et de sa raison. C'est une faute grave de donner aux questions de l'enfant des réponses absurdes ou qui n'ont avec elles aucun rapport, qui, sans le satisfaire, le désintéressent et le découragent, et lui font croire qu'il a compris quand il n'a pas compris, qu'un à peu près suffit, ou qu'il faut croire sans comprendre. Si nous respectons la raison et la liberté de l'enfant, nous ne considérerons un problème comme résolu pour lui, que quand il en aura compris la solution, une question répondue, que quand il aura compris la réponse. Nous lui ferons contrôler à son propre point de vue la vérité et l'utilité de notre enseignement, et nous ne le lui imposerons pas s'il ne l'accepte pas librement.

Enfin nous ne nous contenterons pas de soumettre cet enseignement au contrôle de la libre raison de l'enfant; nous nous effor-

cerons encore de le conformer à la nature individuelle de son esprit.

Sans doute, il y a, dans les choses et dans les idées, une certaine réalité objective, qui ne dépend pas des dispositions personnelles de l'esprit qui les saisit ; et nous ne pourrons pas changer pour chaque enfant le programme de l'enseignement. Mais il nous reste, du moins, une grande latitude en ce qui concerne l'ordre dans lequel nous pouvons leur présenter les éléments divers de chaque connaissance. Or, c'est précisément dans l'ordre et l'arrangement des idées, bien plus que dans leur nombre et dans leur nature, que consistent les différences des esprits humains et l'originalité de chacun ; car les idées viennent de la mémoire, mais leur arrangement est produit par l'intelligence.

Certainement encore il y a, dans les connaissances humaines, un certain ordre objectif que l'on peut appeler *scientifique*, qu'il

ne dépend pas d'un esprit individuel de modifier, et qui n'est autre chose au fond que ce qu'il y a de semblable et de commun, dans l'ordre et l'arrangement des idées, dans tous les esprits humains. Grâce à cet ordre général et objectif, chaque science est constituée par un groupe homogène et compact d'éléments qui s'appellent et s'impliquent l'un l'autre ; et une science bien ordonnée est par là relativement facile à retenir.

Mais, à part quelques-unes, qui sont purement déductives, comme l'Arithmétique et la Géométrie, les sciences humaines ne sont pas en réalité aussi solidement construites que le voudrait la pure théorie. « La nature, disent les philosophes, ne fait pas de sauts » ; mais la science en fait, et de multiples, et de considérables. Elle contient plus d'un hiatus, plus d'un vide qui sépare l'un de l'autre ses divers éléments, et la conclusion des prémisses. Et c'est par où s'introduit théoriquement la liberté intellectuelle de

l'esprit individuel, qui n'existerait pas si la connaissance humaine était tout entière liée dans ses parties, comme les sciences déductives, ou comme les systèmes des logiciens et des métaphysiciens.

Or, les esprits différents n'accomplissent pas de la même manière ce libre acte d'imagination et de création, nécessaire pour franchir les abîmes qui se trouvent entre les faits certains ou entre les idées universellement admises, et les séparent d'une conclusion qui peut varier : les uns ont une tendance à la généralisation, d'autres à l'induction ou à la déduction ; quelques-uns passent méthodiquement d'un degré à l'autre, et ne lèvent jamais un pied, pour ainsi parler, sans avoir assuré l'autre ; d'autres procèdent par de vagues analogies, ou se lancent hardiment dans l'inconnu, et, parmi un grand nombre d'hypothèses qui se présentent à eux, choisissent celle qui leur paraît la meilleure.

L'ordre objectif ou scientifique est insuffisant pour conduire l'esprit des enfants à travers les connaissances humaines, et ne leur sera même que d'un faible secours, s'ils n'ont d'autre ressource, pour le compléter, que de faire appel à leur mémoire ainsi surchargée ; il importe donc que lès connaissances acquises par l'enfant, chaque fois que cet ordre objectif est interrompu de quelque façon et laisse une certaine latitude à la liberté individuelle, ce qui arrive à chaque instant, soient rangées dans un ordre qui réponde à l'ordre naturel de ses propres pensées.

Mais cet ordre objectif et personnel qui se trouve dans l'esprit de l'enfant, qui doit lui servir à s'assimiler toute connaissance, qui est prédéterminé par sa nature individuelle et en constitue l'originalité même, ne se révèlera au maître que si l'enfant le découvre en lui-même. On demande que l'étude n'enlève pas aux enfants leur originalité et leur

initiative : le seul moyen d'obtenir ce résultat est de les laisser, dans leur travail, déployer librement et d'eux-mêmes leur activité.

*
* *

Cependant, le rôle du maître ne.doit pas être absolument passif. Pour déterminer d'une façon générale la part de l'action du maître dans l'enseignement et de celle de l'enfant, il faut nous servir encore de cette distinction établie par Kant, qui, peut-être, paraît au premier abord un peu transcendante et chimérique, mais qui est très vraie et d'une application très facile, si on la comprend bien.

La science se compose de règles et de lois d'une part, et de l'autre de la connaissance des applications de ces règles et de ces lois,

d'une *forme* et d'une *matière.* Le maître doit donner aux enfants cette matière, mais il ne doit pas imposer du dehors cette forme de la science, car elle n'est autre chose que l'intelligence elle-même. Si on veut l'enseigner aux enfants, la leur donner toute faite et formulée, ils sont naturellement tentés de la considérer comme une chose extérieure à eux ; ils l'emmagasinent dans leur mémoire sous forme de connaissances abstraites et objectives, ou, plus souvent, de simples mots, et ne se l'assimilent nullement.

Cette forme de la science, ces règles et ces lois, il faut qu'ils les trouvent en eux-mêmes, par le simple exercice de leur intelligence portant sur une donnée objective, sur la matière de la science qu'on leur présente. Et cela est aussi vrai, et cela est aussi possible des règles de la grammaire que des lois des sciences pures ; car, dans toutes les branches des connaissances humaines, il y a des principes fondés sur la raison, et les

exceptions mêmes, d'ordinaire, s'y rattachent de quelque façon.

Pour l'enseignement des sciences déductives, toutes de forme pure, et des parties déductives des autres sciences, on fera simplement tirer aux enfants un principe nouveau d'un principe connu dans lequel il est contenu. Ailleurs, on leur mettra sous les yeux, par des exemples variés, les applications des règles et des lois scientifiques, et, par un exercice de *maïeutique*, en les dirigeant, il est vrai, en leur faisant bien voir où est la difficulté à résoudre, en éveillant leur curiosité par des observations imprévues, en leur faisant éviter les écueils et les tâtonnements, en écartant les solutions fausses ou imparfaites, mais en leur laissant à eux-mêmes tout l'effort de la découverte, on leur fera trouver ces règles et ces lois, on leur fera de nouveau et pour eux-mêmes *inventer* la science.

Et que l'on ne considère pas cette méthode

comme une pure chimère ; en l'appliquant fidèlement, je n'ai jamais trouvé un enfant capable de comprendre un principe quelconque, qui ne fût capable de le découvrir et de l'inventer de la façon que j'indique. S'il se rencontre une règle, une loi que l'enfant ne puisse pas trouver dans les exemples que vous mettez sous ses yeux, et tirer de lui-même, c'est que pour lui elle est prématurée, si elle n'est pas absolument inutile ou fausse. Et vous pourrez la faire entrer dans sa mémoire sous forme de connaissance objective ou de simples mots, mais non dans son intelligence pour l'en nourrir ; et par conséquent elle est inutile pour lui, encombrante, fatigante et abêtissante.

Et ce que je voudrais pouvoir montrer à mes lecteurs, ce que je les engage à voir par eux-mêmes en faisant l'essai de la méthode que j'indique, c'est l'expression de curiosité, d'intérêt, d'effort facile et naturel de l'enfant occupé à une telle recherche, de joie, de

fierté et d'intelligence quand il a trouvé.

Une connaissance acquise par cette méthode n'exige aucun effort ennuyeux et fatigant; elle est retenue sans peine aucune, et ne peut plus être oubliée ; elle laisse libre l'activité intellectuelle de l'enfant pour passer à une connaissance nouvelle, et lui sert pour augmenter sa science; car elle se trouve non pas emmagasinée dans sa mémoire, mais assimilée dans son intelligence ; elle prend la forme de son esprit, et le nourrit de sa substance. La science véritable n'est pas un simple contenu de l'intelligence : elle est l'intelligence elle-même, développée et nourrie; dans le domaine intellectuel, cela seul est à nous que nous avons trouvé nous-mêmes et qui est nous-mêmes; et toute science acquise est une création et un déploiement de la personnalité.



J'ai montré que la science, tout en ayant un caractère de vérité objective et de rigueur logique, qui fait qu'elle s'impose également avec son objet et son ordonnance à tous les esprits, laisse cependant, par sa nature même, une certaine latitude à la liberté intellectuelle et à l'initiative de l'individu, et qu'il importe d'apprendre aux enfants à l'acquérir en faisant usage de leur raison et de leur intelligence personnelle.

Mais dans l'usage ordinaire de la pensée, aux prises avec des faits et des idées d'un ordre plus relatif et plus particulier, la liberté laissée à l'esprit individuel par la réalité des faits extérieurs et par la vérité objective des idées communes est bien plus grande encore, et pour ainsi dire absolue;

chaque esprit peut, se servant de moyens indéfinissables et tout personnels, choisir son point de vue, diriger à son gré ses observations, recueillir les faits et les idées qu'il lui plaît, les rapprocher comme il l'entend, les ranger dans un ordre qui n'appartient qu'à lui, les relever et les transformer par ses réflexions et ses interprétations, et en tirer enfin ses propres conclusions.

C'est une grave erreur, et trop commune, de croire que l'on peut sans inconvénient négliger dans l'éducation cette partie de l'activité intellectuelle des enfants, ou réduire à presque rien la part qu'elle occupe, même dans les premières années de la vie scolaire. Il est très bon d'enseigner aux enfants, avec de bonnes méthodes, les matières inscrites dans les programmes, de leur faire faire des problèmes d'arithmétique ou de géométrie, des versions et des thèmes, des résumés d'histoire ou des développements littéraires sur le sens et la valeur des textes :

mais il serait bon aussi de leur laisser beaucoup de temps pour des travaux plus simples et plus pratiques, plus libres et plus personnels, pour des exercices d'imagination et de création, pour des récits d'événements auxquels ils ont assisté, pour des résumés et des développements portant sur des faits de leur vie et des idées qui leur sont particulièrement familières et naturelles, pour l'expression écrite ou orale de leurs propres sentiments et de leurs propres réflexions.

Si l'on agissait ainsi, l'éducation scolaire serait moins abstraite et théorique, moins livresque et moins vaine; elle mettrait les enfants,devenus des hommes, en état d'écrire convenablement une lettre, de soutenir une conversation ou de développer leurs idées devant une assemblée; elle leur serait utile dans quelque situation qu'ils fussent, aussi bien dans le commerce ou dans l'industrie, que dans les lettres ou dans les arts, parce qu'on leur aurait appris à observer avec pré-

cision et avec pénétration, à juger droitement, à raisonner juste, à se faire sur toutes choses une opinion personnelle, et à l'exprimer clairement et fortement, parce qu'on aurait fait d'eux enfin, au point de vue intellectuel, des hommes, et non pas seulement des lettrés ou des savants.

Il faut se garder de vouloir enfermer les esprits des enfants, si différents les uns des autres, dans un moule commun ; il faut laisser un libre jeu à leurs dispositions particulières et à leurs goûts personnels, tenir compte dans les moindres choses de leurs opinions et de leurs impressions, les encourager par tous les moyens à éviter l'imitation servile des paroles ou des pensées des autres, et même de leurs maîtres, à faire preuve en toutes choses d'originalité, de spontanéité et d'initiative, à affirmer fortement enfin leur personnalité.

Mais ce résultat, il ne faut pas le chercher par une action extérieure exercée sur l'en-

fant : un développement naturel et normal ne peut être qu'un développement spontané; et l'enfant se développera de lui-même, si on lui en laisse le temps, l'occasion et la liberté, si, tout en corrigeant ses erreurs, en nourrissant et en éclairant son intelligence, on lui laisse à lui-même la direction de sa propre pensée, et l'effort créateur.

Rien n'est plus contraire au développement de l'intelligence personnelle des enfants que de leur donner, par exemple, des devoirs de soi-disant *composition*, dans lesquels on leur indique un plan à développer. Ils apprennent ainsi à imiter un raisonnement qui ne leur appartient pas, à accepter un jugement étranger, à aliéner leur pensée et à effacer leur individualité intellectuelle : au lieu d'être l'expression naturelle et spontanée d'une impression ou d'une conviction réelle et vivante, leur style n'est plus qu'une sorte de pastiche ou de verbiage élégant peut-être, mais vide et lâche, et dépourvu

de tout caractère original et personnel, qui, il faut bien le dire, constitue, aux yeux de certains professeurs, l'idéal du genre. Il faut que les enfants fassent eux-mêmes le plan de leurs compositions, et donnent leurs propres conclusions. On doit leur présenter seulement une *matière*, composée de faits objectifs et d'idées communes, à laquelle ils appliqueront les *formes* de leur intelligence, qu'ils auront non seulement à relever et à animer par leurs réflexions et leurs interprétations personnelles, mais à arranger selon l'ordre qu'ils trouveront eux-mêmes en eux-mêmes, et à juger selon les lumières de leur propre intelligence.

Et il vaut mieux même encore leur laisser choisir comme ils l'entendent les sujets de ces compositions, lettres, récits, discours ou œuvres de pure imagination. Tout d'abord, n'étant pas habitués à cela, ils ne trouveront rien ; mais bientôt ils prendront goût à ce travail, et les idées viendront en masse,

tellement que vous serez obligés de les engager à restreindre leur imagination, et à faire un choix. Et les idées qu'ils exprimeront, cette fois, seront bien à eux. Votre rôle sera complétement changé : vous aurez quitté cette position que vous occupiez indûment à la place de leur intelligence et de leur initiative; vous serez un correcteur de leur travail, un éducateur, et non un créateur à leur place.

En corrigeant avec eux leurs compositions, vous aurez l'occasion de leur donner, sur l'orthographe, le style, la composition, et surtout sur la logique, des leçons qui n'auront plus ce caractère d'abstraction et cette apparence d'inutilité des leçons ordinaires, qui les ennuient et les dégoûtent. Et, en même temps, au lieu de tuer en eux, avec l'intérêt pour le travail, toute originalité et toute initiative, vous aurez favorisé et assuré le développement spontané et personnel de leur intelligence.

*
* *

Si j'ai insisté plus fortement sur le côté négatif que sur le côté positif du rôle de l'éducateur, ce n'est pas que je croie qu'il ait peu à faire ; mais c'est parce que le grand écueil de l'éducation intellectuelle est cet affaiblissement de l'originalité, de l'initiative et de la personnalité, cette aliénation de la pensée et cet abêtissement de l'esprit par l'enseignement ; c'est aussi parce que l'éducateur ne peut comprendre ce qu'il doit faire, que s'il a bien compris d'abord ce qu'il ne doit pas faire.

L'âme de l'enfant contient tous les germes et toutes les puissances d'un développement naturel et spontané : nous ne devons user sur elle d'aucune violence, d'aucune pression extérieure qui l'asservisse et l'altère.

Notre influence doit tendre avant tout à favoriser le développement des virtualités qui sont en elle, le déploiement de son initiative, la manifestation de son originalité.

## CHAPITRE II

### L'ÉDUCATION DE LA VOLONTÉ

Système d'éducation autoritaire ; révolte ou abdication de la volonté. — Les punitions. — L'énergie et la liberté ; la liberté et la raison. — L'éducation de la volonté par le développement de l'intelligence. — Les limites et les lois de la liberté ; l'impossible ; le vrai et le faux ; le sentiment moral et le devoir ; la responsabilité ; la solidarité. — Développement spontané de l'énergie naturelle de l'enfant.

C'est inconsciemment et sans le vouloir, que, dans les systèmes d'éducation usuels, on porte atteinte à l'intégrité et au libre développement de l'intelligence des enfants ; mais il n'en est pas de même, ou du moins il n'en a pas toujours été de même en ce qui concerne leur volonté et leur énergie. Comme l'on était convaincu que l'âme de

l'enfant était naturellement pervertie, et que tout ce qu'elle pouvait contenir de bon devait y entrer par l'éducation, par un changement radical de sa nature, et comme l'on se trouvait, en face de lui, en présence d'une volonté, d'une liberté, d'une énergie personnelle affirmée, on considérait naturellement cette liberté, cette volonté, cette énergie, comme le véritable obstacle à l'éducation et comme le principe même du mal. Dès lors le premier objet de l'éducation devait être de briser cette énergie, de détruire cette volonté, d'anéantir cette liberté.

On traitait les enfants comme les fous et les possédés : on les exorcisait. Pour cela on les rouait de coups. L'école était un lieu de supplice, où retentissaient les coups de verge et les cris de douleur, un bagne avec des cachots et des fers, une sorte de purgatoire avant la mort, où devait, par la violence, être réduit à l'obéissance tout ce qui se révoltait contre une autorité absolue.

Mais la violence exercée sur les corps ne suffisait pas ; car il y a des enfants chez lesquels la volonté est si forte, qu'on ne peut pas les vaincre par la douleur physique, et qu'ils se laisseraient mourir de faim ou se feraient tuer sous les coups, plutôt que de céder. On portait donc la violence dans leur âme même par la terreur. On les faisait vivre dans une constante épouvante, par des menaces de supplices inconnus, par des images effrayantes dont on emplissait leurs pensées, qui hantaient leurs veilles et troublaient leur sommeil, de bêtes monstrueuses, de fantômes décharnés avec des yeux luisants et des linceuils blancs, glissant sans bruit dans l'ombre, de démons ricanant penchés sur leur lit.

Pendant de nombreuses générations, c'est sous une telle impression d'épouvante que les enfants ont grandi. Et de là viennent encore les terreurs de nos enfants dans la solitude et dans la nuit : ce sont les anciennes

images de fantômes et de monstres qui montent à leurs cerveaux, venues des profondeurs du passé, transmises par une implacable hérédité. Et ces images sont toujours là, virtuelles et dormantes dans l'inconscient ; et il suffit d'un mot imprudent pour les réveiller, et pour replonger l'enfant dans les ténèbres d'un passé de violence et d'épouvante.

Comme on frappait et on terrorisait les enfants, on frappait et on terrorisait les hommes. C'était le temps des persécutions, des répressions sanglantes et des exterminations en masses, le temps des guerres chroniques entretenues et alimentées par les gouverneurs des peuples, le temps des bûchers, des gibets et des bagnes. On parlait de la fin toujours prochaine du monde ; au nom du Christ, révélateur de l'amour et du pardon divin, on parlait de l'enfer, travestissant sa pensée, et, quand il n'avait parlé que des souffrances morales de l'âme éloignée de

Dieu, inventant des supplices étranges, amas de superstitions et d'horreur, reproduction grossière, amplifiée encore par une imagination avide de tortures, des supplices barbares que l'on savait infliger aux hommes. Et tout cela pour briser l'énergie de l'individu, pour vaincre sa volonté et anéantir sa liberté.

Quelques caractères étrangement vigoureux résistaient à cette oppression systématique des corps et des âmes, excités encore et trempés par la persécution et par la violence. Ce fut le temps des grands réformateurs politiques, sociaux et religieux, et des hommes qui savaient mourir pour leurs idées. Et peut-être est-il vrai de dire que c'est dans l'oppression et dans la violence, que s'affirment le plus fortement les caractères exceptionnels : en tous cas l'occasion s'offre à eux de se révéler et d'agir. Toutefois, en général, ils n'échappent pas tout entiers à l'éducation reçue, et ils sont portés à réagir contre le

milieu qui les enveloppe et les étreint, en lui empruntant ses armes et en les tournant contre lui. Ils ne sont pas libres de toute superstition, et répondent à la violence par la violence ; cependant en eux s'affirme déjà le principe de la liberté, et triomphe l'énergie individuelle.

Mais il faut considérer aussi une autre sorte de révoltés, suscités par la violence, et dont le type se dessine déjà chez les enfants dont on s'efforce de violer la liberté. S'il se trouve que leur énergie est trop forte pour être anéantie, elle se tourne contre l'autorité de leurs maîtres, et contre les principes du bien et du devoir qu'ils prétendent leur inculquer de force ; elle fait alliance avec tous les principes mauvais que l'on veut détruire, et que souvent on introduit en eux : et l'énergie des enfants pour faire le mal n'a alors d'égale que leur ruse pour le découvrir et pour en profiter. La conséquence de la violence portée dans le

domaine sacré et inviolable de la liberté individuelle est fréquemment, non pas une destruction, mais une perversion de l'énergie. Ainsi, en soumettant les masses sous une autorité brutale, on suscitait des révoltes individuelles, non seulement contre cette autorité elle-même, mais contre les principes qu'elle prétendait représenter, contre le bien, contre la justice et la vérité, contre l'humanité et contre Dieu ; et les hommes à qui l'on avait fait croire que leur liberté et leur énergie indomptable était un principe de mal, croyaient affirmer leur indépendance et leur personnalité en faisant le mal pour le mal, et se glorifiaient d'être des damnés et des sectateurs de Satan.

Mais, par des expulsions et des exécutions, on arrivait à se débarrasser à peu près des énergies gênantes, et sur les masses on réussissait. C'étaient des troupes d'esclaves ou de brutes soumises aveuglément aux pouvoirs établis, politique, social et religieux, quelque

absurdes et injustes qu'ils fussent, et que les gouvernements, les clergés et les castes jetaient les unes contre les autres, pour l'emporter par la force brutale de leur nombre. C'était, malgré quelques épisodes isolés de combats pour de nobles et justes causes, le règne de la superstition, de l'ignorance et de l'oppression, le triomphe des instincts grossiers et des puissances inférieures de l'esprit à peine dégagé de la matière et de la vie animale.

Quelques hommes criaient à la foule qu'elle-même faisait la force de ses oppresseurs, et qu'il suffisait, pour qu'elle fût affranchie, que chaque homme doué de sens et de raison prît conscience de sa force, et affirmât sa liberté. Mais la foule n'entendait pas ces appels, couverts par le bruit de la bataille et par la voix des chefs ; les énergies individuelles, aussi bien dans l'armée victorieuse que dans l'armée vaincue, étaient fatalement opprimées et anéanties ; et il fallait

de longs siècles de lutte pour que les volontés libres prissent conscience d'elles-mêmes, et qu'avec le triomphe de la raison vînt l'heure du règne de la liberté.

*
* *

Certes, ce règne de la liberté, ce triomphe des énergies individuelles, qui s'affirme chaque jour, et chaque jour s'établit plus fortement, ne s'affirme pas sans conteste, et ne s'établit pas sans une formidable opposition de la part des puissances du passé. Et celles-ci, outre toutes les institutions établies pour les maintenir, outre leurs défenseurs insinués partout, ont encore pour elles mille influences néfastes laissées dans les mœurs et dans les habitudes des sociétés qui se croient définitivement affranchies. Notre système de punition en est un exemple.

De peur, en m'élevant contre un préjugé

encore trop établi parmi nous, de paraître dire des choses exagérées et chimériques, je voudrais, avant d'examiner au fond cette question des punitions, et d'aborder les principes qu'elle évoque, l'observer par son côté extérieur, ou, si l'on veut, pratique, parler des différentes sortes de punitions qu'il peut y avoir, de celles qui sont peut-être inévitables et de celles qui sont absolument mauvaises, des occasions diverses dans lesquelles elles peuvent être appliquées.

Tout d'abord, si les enfants doivent être punis, je voudrais que leurs parents seuls se chargeassent de ce soin. La punition est une violence faite à l'enfant, tout aussi cruelle, tout aussi grave et pleine de conséquences, tout aussi dangereuse, et je dirai bien plus dangereuse pour leur santé morale et physique, que la correction corporelle. Or, si les parents, qui ne se font pas faute de frapper leurs enfants quand ils le jugent utile, défendent absolument que d'autres lèvent la main

sur eux, ils pourraient tout aussi bien, et sans plus d'inconvénients, se réserver le droit de les punir. Et je dis que nous arriverons à cela, et sans qu'il soit longtemps ; et ce sera un bien.

Je ne veux pas dire seulement par là que les personnes chargées de l'éducation des enfants n'ont pas toujours le tact ni la patience et l'affection nécessaires, qu'elles peuvent être injustes et violentes, blesser gravement l'âme de l'enfant et compromettre même son développement corporel : je dis que toutes les punitions scolaires sont toujours et fatalement cruelles et stupides.

Que fera-t-on en effet à l'école pour punir les enfants ? Leur donnera-t-on des *pensums* c'est-à-dire un travail mécanique de copie ? C'était le système de naguère, celui qui a remplacé immédiatement la brutalité et la violence primitives. Les idées marchent vite aujourd'hui, et les pensums sont déjà abandonnés. Ils fatiguaient les enfants sans exer-

cer leur intelligence ; ils gâtaient leur écriture ; ils affaiblissaient leur vue ; ils usaient inutilement leurs forces physiques et morales ; ils constituaient seulement une façon odieusement désagréable, par le sentiment même de leur inutilité, de passer le temps : mais le temps est précieux, et c'est une partie capitale de l'enseignement, d'apprendre aux enfants à en faire un usage utile et à savoir l'économiser. « *Time is money* », disent les Américains ; et ils ont parfaitement raison : le temps, c'est de l'argent, c'est de la puissance, c'est de l'intelligence, c'est de la force dans la lutte pour la vie ; le temps est le grand dispensateur de toutes les victoires et de toutes les conquêtes, et il les donne à ceux qui savent se rendre maîtres de lui.

Nos pédagogues exultent et ils se croient très forts parce qu'ils ont inventé, à la place des pensums, la punition des *travaux supplémentaires*. Le travail supplémentaire est la

punition du jour : espérons que son règne ne sera pas long. Quelle absurdité, de donner à l'enfant plus de travail, parce qu'il ne peut pas ou ne veut pas faire le travail qu'il a déjà. Et, si les heures de la journée sont réglées de façon qu'il n'y ait pas un moment de perdu, où trouvera-t-on le temps nécessaire pour lui faire faire ce travail supplétaire ? On le prendra sur ses récréations, sur les heures consacrées à la promenade, sur les moments qu'il passe à la maison, les seuls pendant lesquels peut s'exercer sur lui l'influence paternelle et maternelle, peut-être même sur ses veillées et sur son sommeil. Le beau succès ! On l'empêche de respirer, dans de courts moments, l'atmosphère bienfaisante et fortifiante de la famille, on le prive d'air, de lumière, d'exercice et de mouvement, de repos et de joie, on ruine sa santé, on achève de briser le ressort de son activité déjà tendu à l'excès par l'effort des études ; sans compter qu'on lui fait prendre définiti-

vement le travail en horreur, et peut-être la vie en dégoût.

Qu'inventera-t-on après ces beaux travaux supplémentaires? Je ne vois pas. Je pense que l'on renoncera aux punitions scolaires, et que l'on renverra l'enfant à ses parents quand on jugera qu'il doit être puni, comme on le fait déjà quand on pense qu'il ne peut plus être réduit au devoir que par des coups. Mais on voit déjà que l'absurdité n'est pas toute du côté de ceux qui voudraient supprimer entièrement toute punition scolaire.

Il y a un autre ordre de punitions qui sont toujours et radicalement mauvaises, ce sont les punitions injustes; et nul ne niera qu'elles occupent une bonne place parmi les punitions infligées aux enfants. La punition est injuste, non pas seulement quand nous l'appliquons sans être sûrs que l'enfant a commis la faute, mais aussi quand il n'en comprend pas toute la gravité, quand il n'a fait qu'imiter ceux mêmes qui le corrigent,

quand il a commis quelque maladresse ou quelque oubli que l'on excuse devant lui chez les grandes personnes, et dont même on plaisante, quand il a été provoqué et poussé à bout, quand on n'a pas usé avec lui, par la patience et l'affection, de tout autre moyen. Combien de fois il nous est arrivé, en voyant punir un enfant, de penser que c'étaient les parents qui mériteraient d'être punis. Faites abstraction de tous ces actes de violence stupide, et vous verrez que, dans la somme des punitions qui sont infligées à un enfant, il n'en est pas un grand nombre qui soient justes et nécessaires.

Mais voici une autre remarque, c'est que dans cette voie des punitions, on est porté facilement à en faire un abus insensé. Que de pauvres petits qui ne peuvent pas faire un mouvement, dire un mot le plus innocemment du monde, sans être trouvés en faute, punis par l'un, punis par l'autre, et qui ne

savent bientôt plus où donner de la tête! Quoi d'étonnant qu'ils se révoltent, ou, ce qui est pis encore, qu'ils se résignent, et considèrent la punition comme une condition normale et fatale de leur vie ?

Du reste, si l'on punit l'enfant à tous propos, qu'arrivera-t-il? C'est qu'on laissera fatalement passer des fautes pour lesquelles il aura été puni auparavant. Il croira donc toujours pouvoir échapper ; et ce sera sans cesse à recommencer. Si vous voulez punir les enfants, au moins, punissez-les rarement, et pour les fautes les plus graves ; et la sagesse sur ce point consiste grandement à savoir fermer les yeux.

Mais s'il arrive, d'autre part, que vous punissiez souvent un enfant pour la même faute, et que vous ne puissiez pas corriger rapidement le défaut auquel vous vous attaquez, alors votre punition s'use et devient impuissante; et, comme c'était votre dernier moyen d'action, vous êtes vaincu.

C'est pourquoi, n'usez de punitions que lorsque vous êtes parfaitement sûrs de leur effet prompt et immédiat, mais définitif. S'il y a quelque vertu dans les punitions, sans aucun doute elles la perdent entièrement par la répétition.

Et surtout, que vos punitions répétées n'aillent pas, comme il arrive d'ordinaire, suivre un ordre progressif de gravité et de sévérité, parallèle au progrès même du vice dans l'âme de l'enfant. Qu'elles soient du premier coup très sévères, trop sévères. Et pour que cela soit possible, attaquez le mal dès sa première manifestation et avant tout développement. *Principiis obsta*, disaient sagement les anciens : attaquez-vous aux origines ; arrachez le germe naissant, et ne le laissez pas devenir un arbre indéracinable. Ainsi, non seulement les punitions doivent être rares et exceptionnelles, mais elles ne peuvent être appliquées avec quelque fruit que sur des enfants tout petits,

qui ne sont pas encore arrivés à cet âge qu'on appelle l'âge de raison, je dirai même sur des bébés, qui depuis peu ont appris à parler et à marcher. Car, dès ses premiers pas, l'enfant commence à s'avancer dans les voies où il sera engagé plus tard, et dans ses premiers mots se révèlent déjà les instincts bons et mauvais de sa nature.

On trouve grossier et brutal de corriger et de punir cet être frêle et si petit, parce qu'on l'admire, parce que l'on aime son sourire, ses cheveux soyeux, ses traits si purs, ses membres fins, ses mouvements à la fois incertains et souples, parce qu'une caresse de lui éveille au fond du cœur je ne sais quels instincts de tendresse et de douceur. On trouve grossier et brutal de le corriger et de le punir, parce qu'on le croit innocent, parce qu'on pense qu'il n'a ni raison ni responsabilité. Pour moi, ce que je trouve grossier et brutal, c'est de punir un enfant à qui on pourrait faire comprendre les

choses, c'est de porter la violence au sein d'un être qui a une raison pour se diriger, une volonté pour agir, une liberté et une responsablité, d'un être faible et sans défense devant son tyran, mais dont la personnalité s'affirme en face de lui.

Je laisse donc le bébé aux corrections paternelles : encore n'est-ce pas sans regrets et sans arrière-pensée. S'il est vrai qu'il soit encore dépourvu de raison, et qu'il ne soit ni libre ni responsable, s'il est vrai qu'il ne possède pas encore ces attributs constitutifs de la personnalité humaine, et que seuls les instincts de la vie animale se révèlent en lui, alors les corrections et les punitions, qui ne s'adressent qu'à son imagination et à sa sensibilité, peuvent peut-être exercer quelque bonne influence sur son développement. Et je recommande dans ce cas les corrections corporelles, arrivant tout de suite après la faute, ou même en interrompant le cours, une bonne fouet-

tée au moment opportun, plutôt que des punitions généralement stupides et sans rapport immédiat, dans la pensée de l'enfant, avec la faute commise, parfois même oubliée. J'aurais beaucoup de choses à dire, mais je passe : il me suffit ici de m'occuper de l'enfant arrivé à l'âge où on veut bien lui accorder une raison et le déclarer responsable de ses actes, à l'âge précisément où doit commencer l'éducation scolaire.

J'ai dit que le système des punitions ne pourrait pas trouver à l'école une application sensée, ce qui revient à dire que les punitions y sont pratiquement impossibles ; et cela devrait suffire à résoudre la question. Mais il faut ajouter que le principe même en est mauvais. Elles ne font pas appel à ce qu'il y a de bon et d'élevé dans l'âme de l'enfant, mais au contraire à ce qu'il y a de mauvais et de bas, à la crainte, à l'intérêt ; elles éveillent et entretiennent dans sa pensée des images peu nobles d'en-

nuis et de déplaisirs qui l'entourent et le menacent, lui cachent l'idéal d'activité libre et joyeuse qui devrait l'attirer, s'emparent de son esprit, le suggestionnent et l'attirent par le dégoût même qu'elles lui inspirent, l'abêtissent en l'abaissant. Elles lui font faire le bien peut-être, mais pour des motifs méprisables et par des mobiles grossiers, et corrompent dans son esprit le bien même qu'il fait. Elles faussent son jugement, étouffent sa conscience, détruisent sa sensibilité, avilissent son caractère, affaiblissent en lui le respect de soi, l'habituent soit à la soumission lâche et passive, soit à la soumission extérieure et à l'hypocrisie.

*
* *

L'énergie est une qualité trop précieuse, et par son caractère humain et moral, et par sa puissance dans la concurrence vitale,

pour qu'il soit permis, sous prétexte de corriger chez l'enfant quelque défaut, de lui inculquer quelque vertu, ou simplement de faire prévaloir une autorité bonne en elle-même, de porter la moindre atteinte à ce principe essentiel de son développement moral et de son activité. Il vaudrait mieux sacrifier au développement de cette énergie tous les autres intérêts matériels et moraux. Mais ce sacrifice ne sera que momentané ou apparent : l'homme imparfait et mauvais, c'est l'homme faible de caractère, qui peut être violent, mais qui ne possède pas la véritable énergie, éclairée et personnelle. Et l'homme énergique et libre, l'enfant dont la personnalité se pose et s'affirme, conquiert lui-même les qualités morales que vous êtes incapables de lui inculquer. Mais ce que vous pouvez faire, et cela facilement, c'est d'orienter vers le bien cette force que vous ne pouvez pas maîtriser, c'est d'en faire, entre les mains de l'enfant, une

arme de combat et un gage de victoire.

Or, c'est à l'école que l'enfant doit faire l'apprentissage de l'indépendance. Presque toujours sa mère est trop craintive et son père trop autoritaire ; il prend trop à la maison l'habitude de compter sur d'autres dans toutes les difficultés de sa vie et de sa pensée, et de trouver un appui dans tous ses actes et dans toutes ses décisions. C'est à l'école qu'il doit apprendre à se tirer d'affaire par lui-même, à ne compter que sur lui-même, à se déterminer suivant des mobiles et des motifs personnels, à se sentir heureux et fort de son énergie, de son initiative et de sa responsabilité.

Si l'on attend, pour laisser naître en lui le sentiment de la liberté, qu'il ait, par son travail ou par le fait des circonstances, acquis une situation indépendante dans la vie, il sera trop tard alors ; et ce sentiment, si spontané et si fort à l'origine, affaibli et tué par l'habitude, ne pourra plus renaître.

Quand il sera privé de cette sage direction, contre laquelle parfois il s'est révolté, mais dont il s'est accoutumé à ne pas se passer, au moment des rudes efforts des débuts dans la lutte sociale, il cherchera un appui et un soutien, et ne le trouvera pas ; il cherchera des conseils, mais il s'apercevra que les hommes sont indifférents, ou méprisent à juste titre quiconque a besoin d'eux; quelques-uns même, chez qui il avait pensé trouver un appui et un conseil salutaire, profiteront de sa faiblesse pour s'enrichir ou se divertir à ses dépens. Et alors son énergie sera brisée par le sentiment de l'abandon et de la solitude.

Mais, si l'on veut développer chez les enfants l'énergie indomptable et triomphante, il faut respecter leur liberté naturelle ; car il n'y a pas d'énergie individuelle sans liberté. Ces expressions, d'énergie individuelle, de volonté personnelle et de liberté, ont une signification identique, et peuvent

être prises l'une pour l'autre : elles désignent également l'acte essentiel de la personne humaine affirmant son indépendance et son pouvoir.

La liberté n'est pas la toute-puissance de l'individu, ni son absolue indépendance, pures chimères, notions contradictoires ; elle n'est pas le désordre et le caprice ; elle n'est pas une force aveugle et brutale. L'analyse de l'idée de la liberté dégage deux principes qui la constituent, la volonté pure et la pure raison : la liberté, c'est la raison douée de volonté, c'est la volonté éclairée par la raison. La personnalité s'affirme par la volonté : mais elle s'affirme comme une raison ; et c'est ainsi qu'elle est libre. La volonté, s'affirmant seule, ne connaîtrait ni limites extérieures, ni lois intérieures : elle ne serait donc pas une affirmation de la personnalité, laquelle, en se posant elle-même, s'oppose à autre chose, et, en prenant conscience d'elle-même, prend cons-

cience des principes intellectuels et moraux qui la déterminent, limitent et précisent son domaine, la distinguent de ce qui est hors d'elle, la régissent intérieurement et entrent dans son essence. La volonté personnelle, l'énergie individuelle, la liberté est soumise à certaines restrictions naturelles et nécessaires ; elle est contenue dans certaines limites extérieures ; elle obéit à certaines lois intérieures, qui ne sont autre chose que les lois de la raison ; elle a un domaine où elle est inviolable et absolue, hors duquel elle n'est que désordre et violence, et qui est le domaine de la personnalité.

*
* *

Etant faite de volonté pure et de pure raison, n'étant autre chose que l'affirmation de la pure personnalité, la liberté est un

principe tout intérieur, et absolu dans son essence, mais vide de tout contenu. Elle ne peut se manifester et se développer, devenir l'énergie et la volonté pratiques et actives de l'individu, qu'en recevant, comme objet et comme substance, les idées et les forces acquises par l'expérience, les mobiles et les motifs de l'intelligence. La liberté tire toute sa valeur morale et toute sa force réelle de l'intelligence : un peuple libre est un peuple d'hommes éclairés et instruits ; un homme libre est un homme intelligent et cultivé.

Les masses tenues dans l'ignorance et dans l'abêtissement, quand elles veulent être libres sans avoir fait l'apprentissage de la liberté, et qu'elles brisent tout d'un coup leurs chaînes, ne sachant pas distinguer une autorité légitime, naturelle et nécessaire et une autorité arbitraire et asservissante, prétendent rejeter toute domination quelle qu'elle soit : avec la domination du clergé,

elles rejettent toute religion, avec celle des tyrans et des castes, les lois de toute société civilisée, avec les préjugés et les superstitions, les principes moraux les plus profonds et les plus universels. Elles peuvent faire des révolutions, brûler, massacrer et détruire : elles ne savent pas assurer leurs vaines conquêtes, planter, sur le terrain déblayé, des arbres immortels de liberté politique et sociale, défendre les privilèges tout négatifs acquis par la violence, user de leur volonté aveugle et impuissante Elles sont affranchies pour un moment, mais non pas libres, violentes, mais non pas énergiques et fortes; elles sont une proie toute prête pour les puissances d'asservissement qui les guettent sans cesse ; elles n'ont brisé leurs chaînes que pour changer le nom de leur servitude, et bientôt, fatiguées d'une indépendance et d'un pouvoir dont elles sont incapables de faire un bon usage, on les entend crier pour avoir un maître.

Mais la liberté de l'individu se développe par le développement de son intelligence. L'intelligence, nourrie par l'expérience et par l'enseignement, et éclairée par la raison, en même temps qu'elle donne un objet à la puissance aveugle, illimitée et sans loi, et par conséquent impersonnelle par elle-même, de volonté et d'action qui est dans l'individu, lui montre quelles sont hors de lui les limites de cette puissance, quelles sont en lui ses conditions et ses lois, quel usage il doit en faire pour affranchir son âme et sa vie, en se retranchant fortement dans le domaine de ce qui lui appartient et de ce qui est lui-même, pour prendre conscience de la liberté réelle de sa volonté, comme il a pris conscience de la liberté de sa raison, pour affirmer fortement enfin sur le terrain de la moralité et de l'action, comme il l'a affirmée dans le domaine de la pensée, à la fois comme raison et comme volonté, comme raison douée de volonté et comme volonté

éclairée par la raison, sa libre personnalité.

Puisqu'il en est ainsi, nous n'avons autre chose à faire, pour montrer le rôle de l'éducation dans la formation du caractère, de l'énergie, de la volonté des enfants, qu'à montrer ce développement de leur intelligence se faisant, sur le terrain de l'activité morale et pratique, de la même façon que dans le domaine de la pensée, par l'application de leur raison personnelle à leur expérience et à l'enseignement qu'ils reçoivent.

Cet enseignement ne devra donc pas être contraire à l'expérience des enfants : il devra la compléter et la faciliter sans la dénaturer. Il ne devra se donner lui-même que comme une expérience simplifiée : non seulement il ne sera pas contraire à la raison des enfants et ne lui fera aucune violence, mais il s'adressera sans cesse à elle; il ne prétendra pas être autre chose qu'une matière, une donnée objective que l'enfant doit

juger à la lumière de sa propre raison, et accepter librement, pour se l'assimuler et en faire son propre bien, la substance même de son esprit.

L'éducateur se fera donc d'abord l'agent impersonnel d'une loi naturelle : il montrera aux enfants les conséquences de leurs actes, leur laissant le soin de découvrir eux-mêmes, dans les choses et en eux-mêmes, les limites extérieures et les lois intérieures de leur liberté.

*
* *

La liberté, éclairée par la raison et développée par l'expérience, reconnaît d'abord qu'elle a des limites extérieures, et qu'elle ne s'étend que jusqu'où s'étend le pouvoir individuel. Il faut que l'enfant apprenne cela par son expérience personnelle des choses : il faut que sa volonté, illimitée en

elle-même, rencontre ces limites dans une impossibilité réelle et naturelle, soit dans un fait brutal et matériel, soit dans l'opposition d'une autre volonté à la sienne.

Mais, si le maître oppose sa volonté à la volonté de l'enfant, ce doit être seulement quand il a des raisons personnelles de le faire, ou quand il y est contraint par la nécessité de veiller à certains intérêts menacés. Qu'un homme défende contre lui ce dont il a la charge, et se défende lui-même, oppose à sa volonté sa propre volonté, et même parfois son bon plaisir, c'est là pour l'enfant ce que j'appelle une expérience naturelle, semblable à l'expérience réelle de la vie, et qui lui montre bien les limites de son pouvoir.

Mais il en est tout autrement s'il sent qu'un ordre ou une défense du maître n'a d'autre objet et d'autre raison d'être que le soin de l'éducation de sa volonté : cela lui paraît à juste titre être une limite factice

imposée à sa liberté naturelle, et un empiétement sur sa personnalité : et de là un triple inconvénient.

D'abord il prend ainsi l'habitude d'aliéner sa liberté, de laisser des influences étrangères s'installer dans le domaine de sa personnalité, de s'en remettre à d'autres du soin de juger pour lui de ce qui est bon ou mauvais, juste ou injuste, et de décider ce qu'il doit faire ou ne doit pas faire. Quand cette direction et ce secours viendront à lui manquer, il sera incapable de se soutenir et de se diriger lui-même, de ne compter que sur sa raison et sur sa volonté pour se décider et pour agir. Il remettra la direction de sa pensée et de son activité à des hommes qui, avec la prétention de servir ses intérêts, ou sous les plus beaux prétextes moraux ou religieux, n'auront d'ordinaire pour but que de profiter de sa faiblesse pour eux-mêmes ou pour quelque intérêt étranger, de lui prendre ce qu'il a, de l'asservir et de

se servir de lui. Pour faire l'éducation de sa volonté, on l'aura affaiblie et aliénée.

On aura encore affaibli la volonté de l'enfant par le seul fait que l'on aura restreint le domaine de son pouvoir. Les lois intérieures de la liberté, produit de la raison individuelle, ne sont pas autre chose que la liberté elle-même ; et plus rigoureuses et plus fermes elles sont, plus forte est l'énergie. Mais il n'en est pas de même des limites du pouvoir individuel. Elles viennent de notre faiblesse physique, intellectuelle et morale, ou bien de quelque chose qui est hors de nous. Il faut bien les connaître et les accepter; mais elles sont en elles-mêmes une chose mauvaise, et contraire à l'essence de l'énergie. L'homme libre et énergique, c'est l'homme qui peut beaucoup de choses, qui le sait, qui en a fait l'expérience, qui, tout en reconnaissant l'existence de l'impossible, l'attaque partout où il se trouve, et partout le fait reculer. Et l'éducateur, au lieu de

rapprocher les limites du pouvoir de l'enfant, doit les éloigner, comme les éloignent sans cesse, dans la vie réelle, l'intelligence et l'énergie.

Enfin, arrêté dans l'expansion de son activité par des obstacles artificiels, l'enfant n'aura pas pu apprendre à connaître les limites réelles de son pouvoir. Quand il sortira de cette voiture de paralytique dans laquelle on lui a fait faire l'apprentissage de la vie, toute une nouvelle expérience du possible et de l'impossible, tout un nouvel essai de ses forces sera à faire. Il rencontrera des résistances là où il n'en soupçonnait pas, et s'attendra à en rencontrer d'insurmontables, là où il n'en existe aucune : s'il s'est révolté, il se croira capable de tout ; s'il s'est résigné et habitué, il ne se croira capable de rien.

Or, le premier objet de l'éducation devrait être de montrer aux enfants ces limites réelles de leur pouvoir. L'ignorance sur ce

point est certainement la principale cause de la faiblesse des hommes. C'est ce qui tue leur initiative dans les choses qu'ils pourraient faire ; car rien ne décourage la volonté comme le doute sur la possibilité du succès. C'est d'autre part ce qui les fait se lancer dans des entreprises irréalisables; et puis, entraînés par leur propre mouvement, aussi incapables de renoncer à ce qu'ils ont voulu, que de se mettre à poursuivre d'autres objets, peut-être aussi décevants, ils usent sottement leurs forces, quand ils savent que leurs efforts sont vains, quand ils ont perdu toute raison d'agir, et ne poursuivent même plus aucun but. De là viennent la violence et la colère, qui sont, tant au point de vue pratique qu'au point de vue intérieur et moral, non une force, mais une faiblesse, non une affirmation victorieuse, mais une défaite et une abdication de la personnalité.

L'homme qui a appris quelles sont les

limites de son pouvoir concentrera toutes ses forces dans le domaine qui lui appartient. La certitude d'atteindre le but qu'il poursuit, d'accomplir enfin l'œuvre qu'il a entreprise, augmentera sa force et son énergie. Ses efforts ayant toujours des résultats pratiques et réels, il ne connaîtra pas les désillusions et le découragement ; il aura toujours plus confiance en lui-même, et progressivement il étendra les limites, d'abord peut-être très étroites, de son pouvoir, et le champ où s'exercera sa volonté fortifiée et sa domination grandissante.

Et la première chose qu'il apprendra, c'est que, s'il rencontre autour de lui des obstacles plus ou moins insurmontables, il est en tous cas maître de lui-même, maître de sa pensée, maître de son action, maître de sa volonté, maître de vouloir et d'accomplir aussi bien le bien que le mal.

Il faut se garder d'entourer la vie morale des enfants d'ordres et de défenses destinés

à remplacer les lois intérieures de leur liberté ; car, comme ils n'auront pas appris à connaître celles-ci par l'expérience, quand tomberont ces limites artificielles opposées à leur volonté, rien ne les remplacera ; et ils continueront à considérer comme permis tout ce qui est possible.

Le domaine de la moralité n'est pas circonscrit par des obstacles qui s'imposent à la volonté ; et les lois intérieures de la liberté n'ont rien de commun avec les limites extérieures du pouvoir individuel. Elles ne sont pas des limites imposées à la liberté : elles sont ses créations. En méconnaissant les lois morales, la personnalité se disperse, s'aliène et s'affaiblit; en leur obéissant elle se fortifie et s'affirme, parce qu'elle n'obéit qu'à elle-même.

Les lois morales sont les créations de la liberté, parce qu'elles ne sont autre chose que les lois que la raison impose à la pure volonté, la transformant, par son union avec

elle, en liberté, en énergie personnelle. Si elles sont enseignées et imposées aux enfants comme des vérités toutes faites et des ordres indiscutables, ils les considéreront comme des choses extérieures, dont ils rempliront leur mémoire, et auxquelles ils soumettront leur volonté, mais qu'ils s'empresseront de rejeter dès qu'ils le pourront, parce qu'ils ne les auront pas transformées en leur propre substance. Pour que les lois morales affermissent, au lieu de l'affaiblir, l'énergie de l'enfant, pour qu'il se les assimile et s'en nourrisse, il faut qu'il leur donne la forme de son esprit, et pour cela il faut qu'il les découvre lui-même en lui-même, par la libre application de sa raison à l'expérience : il faut qu'il les crée.

Du point de vue auquel je me suis placé, on peut diviser les lois morales en trois grandes classes. Les premières sont produites par le jugement de la raison, dans son usage pur, ou plutôt dès sa première

application à une expérience quelconque, distinguant le vrai du faux. Rien ne détruit l'énergie, et ne porte atteinte au principe de liberté qui est en tout homme, comme la méconnaissance ou le mépris de la vérité : la conviction et l'énergie sont deux choses que l'analyse distingue, mais qui en réalité n'en font qu'une. Le respect de la vérité est la première condition et la première loi de la liberté, le fondement de toute énergie personnelle, parce qu'il est ce par quoi s'affirme d'abord la personnalité.

La même raison, s'appliquant aux développements les plus généraux et les plus élevés de la pensée et de la vie, en dégage d'autres principes qu'elle impose encore à la volonté, qui tiennent à la reconnaissance de quelque chose de respectable en dehors ou au-dessus de l'individu lui-même, et qui prennent la forme de sentiments ayant un caractère d'obligation.

J'ai montré les premières de ces lois mora-

les en parlant des jugements de la raison ; je consacrerai aux secondes un chapitre où je parlerai des sentiments du cœur : ce que j'ai dit ici des unes et des autres suffit à faire comprendre leurs rapports avec la volonté, et leur rôle dans la liberté et dans l'énergie individuelles. Il y a une troisième classe de lois morales dont il est ici le lieu de parler avec quelque développement, parce que la raison les découvre dans la simple expérience de la liberté.

Un acte de liberté n'est pas un acte d'entraînement ou de volonté pure, mais un acte intelligent et raisonné, accompli avec la pleine connaissance et la pleine acceptation de toutes les conséquences qu'il entraîne, et qui, à vrai dire, en font partie. La liberté implique donc la responsabilité.

Et comme la liberté a un domaine déterminé, qui est le domaine de la personnalité, hors duquel elle ne peut pas s'étendre en demeurant elle-même, et à l'intérieur duquel

elle est inviolable et absolue, le premier effet de la responsabilité, la première conséquence d'un acte de volonté est d'étendre ou de restreindre ce domaine, selon qu'il a été accompli conformément ou non aux lois de la raison et de la liberté, selon qu'il a été une affirmation ou une abdication de la personnalité.

Or, l'enfant vous échappe par sa liberté ; mais vous le tenez par sa responsabilité. Vous le rendrez conscient de sa liberté en lui faisant sentir sa responsabilité, en lui imposant les conséquences de ses actes — conséquences qu'il a voulues lui-même, puisqu'il a voulu l'acte qui les produit naturellement — et notamment cette conséquence primordiale dont je viens de parler : s'il abuse de la liberté qui lui est laissée, et se montre incapable sur quelque point d'en faire un bon usage, il faut restreindre sur ce point le champ de sa liberté. En agissant ainsi vous ne ferez que vous emparer du

terrain que l'enfant lui-même a abandonné.

Mais par contre vous le laisserez disposer à son gré du terrain conquis par son énergie libre et raisonnable. Vous pourrez ainsi lui donner l'indépendance, dans la mesure qu'il sera capable de supporter et dont il se montrera digne, et lui faire faire peu à peu l'apprentissage de la liberté. Il comprendra la stupidité de sa faute ; son intérêt comme sa dignité, et cet intérêt suprême qu'il a à cœur avant tout, celui de l'affirmation de sa personnalité, sera engagé à ce qu'il rachète cette faute, et l'évite à l'avenir. Cette mesure, loin de l'endurcir et de le révolter, ou de l'avilir et de l'affaiblir, l'amènera à faire usage de sa raison dans ses décisions et dans ses actes, éveillera en lui le sentiment de la responsabilité et de l'honneur, sans lequel il n'y a pas de liberté véritable ; loin de s'opposer à l'affirmation de son énergie et de sa personnalité, elle en favorisera le développement naturel et le déploiement normal.

A cette loi de la responsabilité se rattache étroitement la loi de la solidarité. Une des premières et des plus inévitables leçons de l'expérience est en effet celle-ci, qu'une énergie individuelle est faible si elle reste isolée, que la plupart des défaites ou des conquêtes de la liberté sont des triomphes ou des défaillances de plusieurs âmes unies dans un même courage ou dans une même lâcheté, que la responsabilité enfin, généralement,est partagée et commune, et n'est autre chose que la solidarité.

Une solidarité de fait doit exister dans l'école. Il est bon d'enseigner aux enfants de bonne heure, par l'expérience, que tous les hommes, et ceux qui vivent ensemble tout particulièrement, sont étroitement solidaires, solidaires dans la faute, solidaires dans les conséquences de la faute, solidaires aussi dans le bien.

Donc, le plus souvent possible, les sanctions devront être appliquées, quand la faute

aura été connue de tous, sur toute l'école ou sur toute la classe : il est rare que tous les enfants ne soient pas plus ou moins responsables de la faute de l'un d'eux ; car il a eu sous les yeux de mauvais exemples, ou tout au moins il n'a pas été détourné de mal faire par l'influence ambiante. La faute d'un élève — si les maîtres, en gardant cet élève, les enfants, en continuant d'entretenir avec lui des rapports de camaraderie, en acceptent la responsabilité — doit avoir pour effet naturel de diminuer les libertés communes.

Mais par contre la bonne conduite d'un élève, relevant l'énergie des autres et éclairant leur intelligence par l'exemple, leur vaut naturellement des libertés nouvelles. Les lois et les privilèges de l'école, comme les lois et les privilèges de toute société d'êtres libres et responsables, doivent être considérés comme un trésor commun : les enfreindre et en abuser est un acte commun de trahison et de lâcheté ; les conquérir, les

défendre et les étendre sans cesse, c'est l'œuvre des énergies individuelles, libres et indépendantes dans leur essence, mais toujours plus ou moins unies dans une action commune.

L'enseignement de la solidarité, ou de la responsabilité commune, non plus d'ailleurs que l'enseignement de la responsabilité individuelle, n'est pas possible dans un système d'éducation fondé sur l'autorité, parce que l'intervention du maître empêche de se produire les conséquences des actes des enfants, de se manifester et de se déployer cette solidarité et cette responsabilité naturelles. Des sanctions communes, si elles sont imposées artificiellement, sont absolument injustes et révoltantes; mais les enfants ne peuvent moins faire que de les accepter, s'ils reconnaissent en elles les effets inévitables d'une loi naturelle. Bien plus, ils les établiront alors d'eux-mêmes entre eux.

Ce n'est pas là une utopie ou une chi-

mère : l'expérience en a été faite, peut-être pas chez nous encore, mais, sur une large échelle, chez les Anglais et les Américains. Dans leurs écoles, les enfants s'unissent en des associations que les maîtres ignorent ou sont sensés ignorer, dont les lois sont en général parfaitement observées d'un commun accord, dont les privilèges sont jalousement défendus par tous, et dont l'effet est naturellement de diminuer, jusqu'aux dernières limites du possible, la nécessité de l'intervention arbitraire et artificielle du maître.

*
* *

Dans tout ce que je viens de dire sur la formation du caractère des enfants, il n'a été question que des principes qui limitent et qui règlent la volonté, et, par son union avec la raison et avec l'expérience, la trans-

forment en liberté et en énergie personnelle. On demande quelles sont les méthodes qui peuvent faire naître et se développer chez les enfants cette volonté elle-même, cette force, aveugle par elle-même, mais qui est le seul principe actif et vivant de la liberté et de l'énergie.

Ma réponse est bien simple : la volonté — et je prends ici ce mot dans son sens étroit — peut être réglée par la raison, et limitée par l'expérience ; elle peut être affaiblie et anéantie : mais aucune influence extérieure ne peut la faire naître chez l'enfant, ni la ranimer, ni la ressusciter ; car elle est un principe constitutif de son être : elle est sa vie même. Et la création de la vie n'est pas une œuvre humaine.

Nous ne prétendons pas donner de la volonté aux enfants, pas plus que nous ne prétendons leur donner de la raison, parce que cela est impossible ; et aussi parce que cela est inutile : l'enfant apporte en effet

avec lui, en venant au monde, une volonté qui s'affirme d'abord avec une grande puissance.

Tellement que le premier objet que bien des éducateurs ont en vue est de vaincre et de briser cette volonté, ou au moins de la limiter et de l'affaiblir. Et cette œuvre de destruction, commencée par une éducation fausse, se poursuit par l'expérience d'une vie anormale, par les succès trop faciles et les plaisirs achetés à trop bon compte, aussi bien que par les désillusions, les déboires et les souffrances excessives, par les résultats obtenus sans efforts, aussi bien que par les efforts sans résultats, par les compromissions acceptées, et par celles qui sont imposées par la nécessité, surtout enfin par une erreur de la pensée, qui fait que les hommes méconnaissent souvent leur propre force. Bien peu se reconnaissent dépourvus d'intelligence ; mais combien, croyant se complimenter eux-mêmes, prétendent qu'ils n'ont

pas de volonté, et qu'ils sont pour cela trop *sensibles*, *poétiques* ou *passionnés*. Cependant la bêtise est plus fréquente que la réelle inertie. Il n'y a pas d'intelligence sans énergie; et il est rare — et cela n'arrive peut-être jamais — qu'il n'y ait pas dans un homme assez de volonté, assez de vie, pour faire une belle énergie, si cette volonté n'était pas sottement dispersée et perdue.

Mais c'est chez les enfants qu'il faut chercher les manifestations les plus puissantes de la volonté humaine. Pour prendre un exemple entre mille, il n'y a pas beaucoup d'hommes faits, qui fournissent autant de travail qu'un jeune lycéen. Et il ne faut pas considérer seulement le temps qu'il passe à l'étude, mais aussi et surtout la peine que le travail lui coûte; il faut songer que son âge est l'âge où le travail intellectuel, surtout avec les fatigantes et ennuyeuses méthodes en usage, est le plus pénible, où le mouvement, l'exercice et la distraction sont le

plus nécessaires, l'âge où il serait naturel de courir et de jouer en plein air, l'âge où le développement physique alourdit la pensée, et absorbe la plus grande partie des forces nerveuses et cérébrales, l'âge où l'habitude du travail n'est pas encore prise, où les résultats auxquels il conduit sont cachés, l'âge enfin où les mobiles les plus puissants des efforts des hommes, l'intérêt, l'ambition et l'amour, sont faibles encore, ou inconnus.

Il est vrai que l'enfant obéit à une contrainte extérieure; mais est-elle plus forte que la contrainte de la nécessité, qui le plus souvent s'impose à l'homme? Et, tandis que celui-ci marchande avec elle, l'enfant fait d'ordinaire plus qu'on n'exigerait de lui. C'est bien sa volonté qui agit, qui lutte contre tous les instincts de sa nature, qui triomphe de toutes ses répugnances, et qui, plus forte que ses forces physiques, use et brise son corps, par un surmenage à peu près in-

connu plus tard, et trop fréquent dans les premières années de la vie scolaire.

Mais considérez l'enfant plus jeune encore, et tout petit. Naturellement ce que vous trouverez en lui, ce n'est pas une énergie intelligente et expérimentée : c'est une pure volonté, ne reconnaissant encore aucune limite ni aucune loi, se manifestant sous la forme rudimentaire de la colère et de la violence, mais, comme telle, remarquable par sa puissance.

La colère et la violence sont ridicules et stupides chez l'homme mûr, parce qu'elles marquent le défaut de raison, de sagesse et d'expérience; mais elles sont belles chez l'enfant. Oui, c'est un beau spectacle qu'un petit enfant, qu'un bébé révolté contre les forces matérielles et contre l'autorité humaine, refusant de dire un mot de résignation, de consentement et de défaite, échappant à toute influence, pour revenir à l'état primitif, oubliant toute affection, tout res-

pect et tout danger, n'écoutant ni promesses ni menaces, insensible aux caresses et aux coups, criant, frappant du pied, brisant ce qui se trouve sous sa main, et les objets mêmes qu'il aime le plus, se précipitant en avant pour donner des coups et pour en recevoir, se frappant lui-même, indomptable, exaspéré, et dans un tel état de violence et de colère, que, si on ne lui cédait pas, il se blesserait contre les objets qui l'entourent, ou se romprait quelque vaisseau.

Faut-il briser cette volonté? Non, pas plus qu'il ne faut casser les reins à un poulain qui a trop de sang. Car, dans cette colère et dans cette violence, dans cette volonté égarée et sauvage, il y a toutes les promesses d'une forte individualité. Et il ne faut pas s'étonner que les enfants que l'on n'a pas pu dompter deviennent fréquemment des hommes de la plus haute valeur.

Cette force aveugle et brutale qui se disperse et s'égare, il faut la concentrer, et la

diriger tout doucement dans la bonne voie, en la mettant en rapport avec l'expérience, l'intelligence et la raison, afin qu'elle puisse trouver ses limites, ses lois et son usage normal, en se transformant en énergie libre et personnelle. Mais pour cela il faut commencer par reconnaître comme légitime, bonne et respectable en soi, cette affirmation rudimentaire et violente de la volonté.

Une méthode d'éducation établie sur cette donnée pourra au premier abord paraître chimérique et dangereuse à certaines personnes, qui voient en imagination une école ou règnent le désordre et la violence. Aussi ai-je pris soin de dire d'avance que j'exposerais ici non un système, mais un principe, qui, comme tel, se plie à l'expérience.

Un système qui exigerait que l'on laissât aux enfants une liberté absolue ne serait pas seulement inapplicable dans une école ; il ne serait pas seulement contraire aux condi-

tions de la vie réelle ; il ne serait pas seulement une exagération absurde du principe que j'ai exposé ; il le dénaturerait complètement. La volonté, il est vrai, est absolue dans son essence pure et telle que l'analyse la dégage de la réalité : mais, dès ses premiers actes, elle est contrainte de faire des concessions. Car la volonté n'est pas la liberté elle-même : non seulement la liberté absolue n'existe pas dans la réalité, mais nous ne pouvons même pas la concevoir, puisque nous concevons la liberté comme une volonté limitée par l'expérience, et réglée par la raison.

Le maître interviendra donc, chaque fois qu'il sera nécessaire, pour corriger les erreurs et réprimer les abus, pour maintenir l'ordre et défendre les intérêts dont il a la charge. Mais cette intervention ne sera pas arbitraire et artificielle : elle consistera simplement à imposer à l'enfant les conséquences naturelles de ses actions, c'est-à-dire les

choses qu'il a voulues lui-même, en voulant l'acte qui les produit naturellement.

Vous n'aurez pas à recourir pour cela à des moyens d'oppression : il suffira de vous adresser à la conscience et à la raison de l'enfant ; car il comprendra rapidement, et peut-être du premier coup, si vous prenez la peine de le lui expliquer, que, derrière votre volonté, il y a une loi naturelle, à laquelle vous ne faites qu'obéir vous-même, et que votre volonté représente simplement et fidèlement la réponse des faits et de la réalité à sa volonté. En se soumettant, il n'abdiquera en rien son énergie, et ne fera que prendre conscience de la nature véritable de sa liberté et de sa personnalité.

Au reste, votre volonté n'interviendra que le moins souvent possible, et d'une façon très discrète : elle devra être, dans la vie scolaire de l'enfant, une quantité évanouissante, comme disent les mathématiciens, une quantité réelle d'abord, mais qui tend à dis-

paraître, et qui ne compte pour rien dans le résultat final. Le triomphe de l'éducateur est, non d'imposer sa volonté à l'enfant, mais de rendre inutile son intervention. Il est bien difficile à un maître de comprendre qu'il est auprès de l'enfant pour lui apprendre à se passer de lui : et cependant là est le secret d'une éducation virile. Dans la lutte pour la vie, chaque volonté cherche à s'affirmer aux dépens des autres, et triomphe à la fois par leur faiblesse et par sa propre force : mais dans l'éducation, la volonté du maître a pris possession d'un terrain qui, naturellement, appartient à l'enfant, qu'il doit tenir en réserve pour lui, dont il doit lui apprendre à se rendre maître par degrés, et sur lequel il doit être heureux de céder devant son énergie grandissante.

Donc, dans la mesure du possible — et, hâtons-nous de le dire, dans une large mesure — les enfants seront laissés libres à l'école, libres dans leur travail, libres dans leurs dis-

tractions et dans leurs jeux. Il ne faut pas qu'en entrant à l'école, ils aient l'impression qu'ils s'enferment dans une boîte, et perdent les libertés qu'ils avaient, et dont cependant ils n'ont pas abusé : il faut au contraire qu'ils y trouvent, avec de nouvelles obligations, des libertés nouvelles. Non seulement on ne les écrasera pas d'ordres et de défenses inutiles, mais on fera avec eux des expériences, en les laissant libres dans des choses importantes, avant même de savoir s'ils feront un bon usage de leur liberté : car comment le saurait-on, si on ne l'essaie pas? Et à l'essai, on verra que, dans cette liberté même qu'on lui laisse, l'enfant trouve d'ordinaire les forces et les lumières nécessaires pour se conduire tout seul.

Les abus ne seront pas nombreux; bien peu auront des conséquences de quelque gravité ; et aucun ne sera plus préjudiciable aux enfants que cet asservissement dans lequel on les tient, et cette défiance dégradante

qu'on leur laisse voir. On hasardera, et on sacrifiera d'avance s'il le faut, pour donner aux enfants l'occasion de faire usage de leur liberté, quelque chose de leur intérêt immédiat, quelque chose de la tranquillité des maîtres et de l'ordre même dans l'école. Car tout autre intérêt doit céder devant celui-ci, faire des hommes d'énergie et d'initiative.

Est-ce qu'avec une telle méthode l'influence exercée par le maître sera amoindrie ? Non. Elle sera fortifiée au contraire : mais elle changera complètement de nature. Elle ne s'imposera plus à la volonté de l'enfant, et n'exigera pas de sa part une obéissance passive et aveugle, c'est-à-dire, comme ces mots l'indiquent, une abdication à la fois de sa volonté et de sa raison : elle s'adressera à sa raison même et à son intelligence, et se fera accepter par une obéissance libre et éclairée.

J'ai dit que la *volonté* du maître ne doit intervenir dans la vie de l'enfant que comme

l'agent impersonnel d'une loi naturelle, et le plus rarement possible : mais son *autorité* n'est pas tout entière dans cet acte de pouvoir ; elle est, à vrai dire, tout autre chose : elle est constante et toute personnelle ; elle est sa personne même, avec tout le prestige que lui donnent, aux yeux de l'enfant, l'âge, l'expérience, la sagesse, la patience, la bonté, et ses fonctions même d'éducateur. L'autorité est l'action d'un être libre sur un être libre, et s'impose par le respect.

Si vous voulez faire de vos élèves des hommes indépendants et énergiques, qui sachent ce qu'ils veulent et ce qu'ils peuvent faire, qui poursuivent un but sans le perdre de vue jusqu'à ce qu'ils l'aient atteint, qui ne croient ni à la chance ni à la malchance, qui ne demandent rien aux autres, mais, ayant droit à quelque chose, le prennent, qui ne comptent que sur eux-mêmes, qui aient confiance dans leur force et dans leur valeur individuelle, qui combattent vaillam-

ment le combat pour la vie, laissez-leur, pendant leur enfance et pendant leur jeunesse, une vie normale et naturelle, une vie libre ; ne portez pas atteinte à leur raison ni à leur volonté, montrez-leur un respect et une confiance par lesquels ils se sentent élevés et ennoblis. Et comptez alors sur le développement de leur intelligence, et sur le déploiement spontané de leur énergie.

## CHAPITRE III

### L'ÉDUCATION DU CŒUR

Le développement spontané de la moralité. — La générosité et le dévouement. — La fierté. — Le devoir. — L'idéal.

On a dit des principes moraux ce que l'on a dit des principes religieux, à savoir qu'ils sont un embarras et une gêne dans la lutte pour la vie, que, loin de donner à l'homme la liberté et la force nécessaires, ils l'affaiblissent et le désarment, posent à son action des limites qu'elle ne rencontrerait pas sans eux dans le monde réel, et le mettent dans un état d'infériorité vis-à-vis d'adversaires libres de tout préjugé.

Mais que l'on compte les entreprises

malhonnêtes dont le succès a été grand et sûr, les hommes qui ont fait leur fortune par le vol et la tromperie, par l'avarice, la violence et la dureté de cœur; que l'on compte aussi les échecs scandaleux et les ruines retentissantes produites par l'immoralité dans les affaires, et l'on verra que c'est de moins en moins une bonne condition de succès dans la vie, d'être dépourvu de principes moraux. Que l'on cherche dans la vie et surtout dans la jeunesse des hommes qui réussissent dans le monde, et l'on y verra le plus souvent quelque mobile généreux, noble et élevé ; et l'on comprendra que la moralité est une puissance féconde et conquérante, une grande force de combat, et un gage certain de victoire : l'avenir, sinon le présent tout entier, appartient aux hommes droits, honnêtes, généreux, portant dans leur âme, avec le sentiment d'un devoir rigoureux, un idéal de pureté et de grandeur.

La moralité n'est pas un principe méta-

physique et supra-sensible, régissant un monde idéal, et n'intervenant dans l'ordre des faits positifs que pour imposer à l'activité humaine, certaines *restrictions* toutes *négatives, sans obligation ni sanction.* Elle n'est pas non plus, dans cette activité humaine, un principe spécial, venant s'ajouter comme un couronnement, à d'autres principes d'activité et de pensée, d'une nature différente et inférieure. Elle n'est autre chose que le développement naturel et le déploiement normal des puissances rudimentaires et primitives de la pensée et de la vie. Le monde idéal ne domine pas le monde réel à la manière d'un ciel inaccessible : il le pénètre de toutes parts, et se confond avec lui. Et c'est pourquoi j'ai dit que l'éducation, l'éducation même en vue de la vie terrestre, est, dès ses premiers rudiments, une œuvre essentiellement morale.

Je me suis efforcé de montrer que toutes les puissances de vérité et de vie s'affirment

chez l'enfant, que l'éducateur doit d'abord les reconnaître et les respecter en lui, veiller à ce qu'aucune influence extérieure, par un enseignement faux et artificiel ou par une expérience anormale et dégradante, ne vienne les corrompre, les dévoyer et les affaiblir, qu'il ne peut pas les créer en lui ou les lui inculquer du dehors, mais que l'enfant, placé par lui dans des conditions normales d'activité et de liberté, les découvrira lui-même en lui-même, et que, par le simple développement de son intelligence, elles se déploieront spontanément en lui.

J'ai considéré jusqu'ici l'âme individuelle seule et en présence d'elle-même. Il me reste à dire quelques mots, dans le même sens, des éléments de sa nature par lesquels elle est mise en rapport avec les âmes voisines et avec une pensée qui la domine : et cette considération peut être dite plus spécialement, sinon plus essentiellement morale.



Bien qu'étant une personnalité parfaitement indépendante dans son essence, l'homme n'est pas cependant, par ses pensées et par ses œuvres, un être isolé et se suffisant à lui-même : il est placé par la nature dans un milieu humain, qui agit sur lui, et sur lequel il agit à son tour. En donnant à ses pensées, à ses sentiments et à son activité un objet qui est placé hors de lui, il ne renonce pas à son essence même ; il ne s'appauvrit pas, mais au contraire s'enrichit et se développe.

Il n'y a rien qui rétrécisse la pensée et qui affaiblisse l'énergie comme l'égoïsme, et le repliement dans la constante préoccupation de soi. C'est là ce qui produit le scepticisme, l'indifférence morale, le mécontentement,

l'envie stérile et la tristesse ; et l'homme, pour s'être trop aimé lui-même, finit par se haïr et se mépriser. Il ne trouve en lui-même que vide et que néant ; et toutes les forces de son être, ne pouvant se déployer au dehors, deviennent en lui un poison intérieur.

C'est en pensant aux autres que l'homme se connaît ; c'est en se donnant qu'il se possède, parce qu'il ne possède rien par lui-même, rien que des puissances de pensée et de vie qui ne peuvent se développer qu'en se nourrissant d'expérience. Rien ne multiplie les forces et ne fait tomber les obstacles, rien n'étend le domaine du pouvoir d'un homme, et n'affermit la puissance de son énergie, comme le dévouement et la générosité.

Mais il faut se garder de vouloir enseigner cela aux enfants par des leçons abstraites et théoriques, comme une vérité toute faite et comme une loi imposée du dehors ; il faut se garder, en agissant sur leur esprit et sur

leur volonté, de leur imposer l'obligation de se dévouer pour des intérêts dont ils n'ont pas pu comprendre encore l'importance, qu'ils n'ont pas pris à cœur, qu'ils ne se sont pas appropriés et assimilés. Car alors ils chercheront dans les choses une compensation et un bénéfice.

Naturellement, on vient développer en eux cette tendance déplorable ; et l'on a trouvé, comme digne pendant des punitions, les récompenses, aussi artificielles et aussi dégradantes.

Cette conception pédagogique est née dans les églises, ou, comme une récompense et comme une compensation très avantageuse pour leurs actes de désintéressement et de sacrifice, on promet aux hommes le ciel, idée à la fois fausse, inutile et immorale. Ceux qui, dans l'accomplissement du bien, n'ont d'autre mobile que de gagner le ciel, sentant au fond que leur calcul est faux, que leur sacrifice intéressé est sans valeur morale, et

que leurs œuvres ne peuvent pas leur mériter un bonheur éternel, ne tardent pas à se décourager de poursuivre, au prix de sacrifices certains et immédiats, une récompense problématique, et qui paraît toujours éloignée, d'autant plus qu'ils voient avec défiance les hommes qui leur promettent cette récompense profiter pour eux-mêmes du délai. Et quant à ceux qui demeurent fidèles et convaincus, cette pensée, qu'ils gagnent le ciel par leurs vertus, cache à leurs yeux et détruit en eux d'autres mobiles plus élevés, plus sincères et plus désintéressés, qui les prépareraient réellement à une vie meilleure, dont les éloigne, au contraire, un sophisme manifeste, qui fausse l'idée même du sacrifice.

Le dévouement, la générosité véritable et réelle, n'est pas un sacrifice intéressé. Ce n'est pas non plus un sacrifice absolu, un pur renoncement, une diminution de l'être, de sa puissance et de son bonheur. Cela n'existe pas ; et, dans ce sens, la thèse de La Roche-

foucauld est certainement vraie. L'homme veut toujours retrouver ce qu'il donne; l'enseignement du pur sacrifice ne prend pas sur son esprit, et ne peut produire en lui que l'hypocrisie ou le mépris de la loi morale.

La manifestation extérieure de la générosité est un abandon de certains biens matériels, et parfois même de la vie : mais elle ne se distingue pas, par cet acte extérieur, des passions même les plus basses, qui, elles aussi, peuvent produire jusqu'au renoncement à la vie. Ce qui caractérise la générosité, c'est qu'elle est, en même temps qu'un don de soi-même, un déploiement de la puissance individuelle, une libre et consciente affirmation de la personnalité.

L'instinct moral du dévouement et de la générosité existe-t-il chez l'enfant? Oui certes, et plus puissant et plus sincère souvent que chez l'homme mûr. Il ne se manifeste pas d'ordinaire de façon à être aperçu par les esprits obtus, parce qu'il a rarement,

chez eux, l'occasion de produire des actes d'une grande portée. Cependant, on en trouverait facilement des exemples historiques dans les temps de troubles et de persécutions ; on en trouverait des exemples dans les familles pauvres et misérables, dans lesquelles parfois un enfant tout jeune joue déjà un rôle viril.

Quoi qu'il en soit, pour qui sait lire dans le cœur des enfants — et pour cela il faut les observer avec la conviction préconçue qu'il y a en eux quelque chose de puissant et de respectable — des signes de cet instinct généreux sont visibles ; non pas chez les plus petits peut-être, parce qu'il implique une certaine expérience et un développement déjà considérable, mais se manifestant clairement dès leurs premières affections. Or, personne n'a introduit en eux cette puissance de vie ; personne ne le pouvait, car c'est là l'œuvre de la nature ou du Créateur.

Ce que l'éducateur peut faire, c'est d'en

surprendre les premières manifestations chez les enfants, de les leur faire découvrir en eux-mêmes, de veiller à ce que rien ne vienne la dévoyer ou l'affaiblir, de prendre garde de la fausser lui-même par son enseignement et par son éducation. Et alors, s'il place les enfants sous une saine et bienfaisante influence, et dans des conditions normales de liberté et d'activité, cette générosité naturelle qui est en eux, trouvant sans cesse, dans leur intelligence grandissante, des aliments nouveaux, se développera et se déploiera spontanément, par l'affirmation de leur personnalité.

* *

L'homme qui a conscience de sa valeur s'attend à recevoir de ses semblables la considération et l'estime dont il est digne. Qu'une certaine fierté se mêle à nos actes les

plus désintéressés et les plus élevés, cela n'enlève rien à leur valeur morale, car la fierté est un sentiment très noble, et de même nature au fond que la générosité même ; elle n'est autre chose que l'expansion et le déploiement au dehors de ce sentiment intérieur, par lequel la personnalité s'affirme de la façon la plus complète, la plus haute et la plus puissante, la dignité. Dignité, respect et fierté sont trois choses étroitement unies, et inséparables l'une de l'autre : le respect et la fierté sont les liens qui unissent entre eux les individus qui, respectant chez les autres la même dignité qu'ils affirment en eux-mêmes, s'attendent de leur part à un respect semblable.

Ce sentiment a une telle importance dans la vie morale et une telle influence sur la vie pratique, que l'homme le meilleur déchoit toujours en quelque manière, quand ses actes sont ignorés, et quand sa vie est soustraite au contrôle de l'opinion. Une juste

et noble fierté est souvent ce qui arrête définitivement un homme, et l'empêche de commettre une action basse; quand tous les autres mobiles moraux s'affaiblissent et disparaissent, celui-ci le plus souvent subsiste, le dernier, intransigeant et absolu, la volonté d'avoir une vie honorable devant les hommes. La fierté est le dernier rempart de la moralité; elle est aussi la puissance la plus féconde en grandes et nobles actions, et son développement chez un homme correspond à l'élévation grandissante de la conception qu'il a de la valeur de l'âme humaine.

La fierté existe naturellement chez l'enfant, à son rang, c'est-à-dire au premier rang de ses sentiments généreux. Mais on la méconnaît, parce qu'on lui refuse en somme le droit au respect; ou bien, comme facilement elle se dévoie et s'altère, et comme elle constitue chez lui une force de résistance, on cherche à la détruire; ou bien en-

core on s'en sert contre lui, contre sa liberté, pour le contraindre d'accomplir des actes à l'exécution desquels on lui fait croire que sa dignité est engagée, mais contre lesquels proteste sa raison ou se révolte sa volonté.

Que sa fierté soit abattue et humiliée, ou qu'elle se révolte, s'échappe par des chemins détournés, et prenne d'autres positions que celles où l'avait placée la droite nature, le résultat est le même : l'enfant perd sa dignité véritable, et le respect d'autrui. Il fait fi de votre estime et de celle des hommes de cœur et de jugement; mais il cherche l'admiration des ignorants et des sots, s'adressant aux qualités les plus extérieures et les plus stériles de sa personne, ou bien aux choses qu'il possède, à ses vêtements, à la fortune de ses parents, à la livrée de ses domestiques, ou bien encore à des qualités qu'il n'a pas. Il ne saura pas voir l'exagération ou le peu de sincérité des flatteries les plus grossières, et deviendra dans la vie

la victime ou le jouet de ses admirateurs. Peut-être même ses vices et ses violences lui seront un sujet de gloire : sotte vanité ou violent orgueil, telles seront les formes anormales que prendra sa fierté naturelle, si elle n'est pas, dès l'origine, reconnue et respectée.

Car c'est le respect encore, et toujours, qui donnera au maître le tact nécessaire, en présence de cette chose noble et délicate, la personnalité de l'enfant. Jamais il ne doit l'humilier devant ses camarades, lui laisser garder en sa propre présence un sentiment de honte, ni le faire tomber dans le mépris de lui-même; jamais il ne doit lui faire croire qu'une faute commise le dégrade entièrement. Car un homme garde sa dignité et son droit au respect, tant qu'il lui reste une libre raison; et les défections et les hontes passées doivent être seulement comme des phares allumés dans sa vie, pour lui montrer les écueils.

Mais, en accordant à l'enfant les éloges mérités, et en lui marquant, sans réticences et sans crainte, l'estime dont il est digne dans chaque occasion, nous dirigerons tout doucement sa fierté vers son objet véritable, qui est l'affirmation de sa personnalité, afin qu'elle trouve spontanément son développement naturel et son déploiement normal, afin que l'enfant devienne un homme fier, non pas orgueilleux et vain, mais fier de sa raison droite et de son intelligence, fier de sa liberté et de son énergie, fier de son activité féconde et bienfaisante.



L'homme n'est pas seulement en rapports avec le milieu dans lequel le place son expérience, et dont les limites s'étendent sans cesse, il est en rapports avec la totalité univer-

selle des choses dont il fait partie : il est un élément de pensée dans une pensée qui l'enveloppe et le dépasse, un élément de vie dans une œuvre universelle. L'univers, dans son progrès indéfini, dans sa vie totale et une, obéit à certaines lois, dont il n'est pas le lieu ici de chercher l'origine, mais dont l'expression se trouve au fond de sa conscience, lui imposant, à l'égard de certains principes universels et suprêmes, une obligation absolue, sur laquelle il lui est impossible de se méprendre, et qu'il ne trouve pas, et ne doit pas chercher dans l'expérience.

En se soumettant à elle, il n'abdique en rien sa raison, sa liberté, sa personnalité ; mais il se fortifie, au contraire, et s'affirme lui-même, en même temps qu'il étend et assure son action dans le monde de l'expérience. Le sentiment véritable du devoir et de l'obligation n'est pas le sentiment d'une soumission individuelle, mais, au contraire, le sentiment d'un développement et d'un dé-

ploiement. Les lois morales, en effet, ne sont pas constituées en un code imposé du dehors à la volonté de l'homme : elles sont les lois de sa propre raison et de sa propre liberté, les éléments constitutifs de sa personnalité.

Les actes que le devoir prescrit, c'est-à-dire la matière extérieure et pratique de la moralité, peuvent, il est vrai, plus ou moins sûrement et complètement, à un moment donné et dans des circonstances déterminées, être rédigées en un code; mais ce code de prescriptions pratiques ne possède pas en lui-même ce caractère d'obligation absolue et individuelle, parce qu'il n'est que la généralisation d'expériences particulières et limitées : et dans ce sens on peut dire : Vérité en deçà des Pyrénées, erreur au delà; vérité aujourd'hui, erreur demain, vérité pour la majorité des hommes, erreur pour celui-ci ou pour celui-là. Ce qui, pour chaque esprit individuel, porte le caractère de l'obli-

gation absolue, c'est une loi qu'il trouve en lui-même dans chaque circonstance, et qu'il applique selon les données de son expérience, et selon les lumières de son esprit.

Le principe pédagogique qui se déduit de cela, c'est que la loi morale ne doit pas être enseignée aux enfants comme une liste de commandements, comme une discipline réglant dans le détail les manifestations de leur moralité. Un tel enseignement de la morale ne peut aller qu'avec la confession, l'absolution, la direction de conscience, l'abdication de la responsabilité, de la liberté, de la raison et de la conscience, et tend à détruire le principe même de la moralité, c'est-à-dire le sentiment de l'obligation individuelle.

Nous ne devons pas placer les enfants dans un couvent, où s'ensevelissent des individualités mortes, où la discipline et le règlement remplacent la conscience, mais dans une école, où se développe leur mora-

lité libre et personnelle. Sans doute il faut qu'il y ait des règles; mais celles-ci ne doivent être considérées que comme des limites toutes négatives imposées à la volonté des enfants, limites dont nous avons reconnu la nécessité, tout en déclarant qu'elles sont une chose mauvaise en elle-même, et qu'elles doivent être éloignées autant que possible. Là n'est pas la moralité : dans le domaine encore étendu laissé à sa liberté, l'enfant doit trouver lui-même, avec les lumières de sa propre conscience, les lois de sa vie morale. Il le doit, et il le peut, si au lieu de corrompre sa raison, d'étouffer sa conscience ou d'en rendre l'usage inutile, on éclaire son intelligence, si on fait sans cesse appel à son jugement moral, si on le laisse juge de ses sentiments et de ses actions, s'il demeure enfin, sur le terrain moral, libre et actif. J'ai dit que l'enfant doit être appelé à inventer et à créer la science : il doit de même inventer et créer pour lui-même la moralité.



Les mêmes principes suprêmes, dont l'intelligence cherche la cause et la raison d'être dans une réalité placée au delà de l'expérience, mais qui sont par eux-mêmes, dans l'âme humaine, une réalité et une puissance, qui s'imposent à la volonté par l'obligation morale, deviennent, dans l'imagination et dans le cœur, un idéal.

L'homme intelligent et libre ne se laisse pas conduire par son imagination et par son cœur : seule sa raison doit être maîtresse de son âme et de sa vie. Par la raison il juge ses impressions, ses impulsions, ses goûts, ses sentiments et ses passions ; par sa volonté, mise au service de sa raison, il peut à son gré les affaiblir et les détruire, ou les fortifier et les exalter.

Je ne m'arrêterai pas ici sur la lutte contre les passions mauvaises : elle n'absorbe une grande partie des forces de l'homme, que s'il a laissé ses passions mauvaises se fortifier par l'habitude et par l'affaiblissement des passions contraires. Je me refuse à accorder une place importante et spéciale, dans cette étude sur l'éducation, à la correction du vice, parce que, s'il a pris sur l'âme d'un enfant un tel empire, la place de cet enfant-là n'est pas dans l'école que j'ai en vue. Mais, à part quelques exceptions que j'écarte, les passions mauvaises ne sont, chez les enfants, qu'à l'état de germes naissants, dont les plus dangereux et les plus forts seront arrêtés dans leur développement par un libre et actif déploiement des forces physiques, et qu'étouffera une saine et forte éducation de leur intelligence et de leur volonté.

Ce que je vois avant tout dans l'éducation, c'est un développement normal, naturel et spontané : aussi suis-je convaincu que le

vice sera écarté de l'âme des enfants par le développement des instincts purs et élevés, des sentiments nobles et fins, d'un idéal qu'ils portent en eux, idéal de beauté, de pureté et de grandeur, délicat encore et fragile, qu'une main maladroite peut blesser, et qu'il faut mettre sous un abri protecteur, mais qui cherchera naturellement ses aliments, et qui ne demande qu'à être laissé à lui-même pour se développer et se déployer puissamment.

La culture esthétique doit jouer un grand rôle dans l'éducation : il faut entourer les enfants, à l'école, de choses fraîches et jolies, leur parler sur un ton doux et gentil, offrir à leur imagination des conceptions douées d'un certain charme, et, par des moyens d'abord très simples et bien à leur portée, développer chez eux le sens de la beauté, non pas seulement de la beauté dans les choses de l'art et de la nature extérieure, mais aussi et surtout de la beauté dans l'âme

humaine. Le culte de la beauté affaiblit et écarte les goûts impurs, les pensées basses, les images dégradantes, les affections grossières, les passions indignes; il développe tout ce qui est noble et élevé, délicat et pur dans la pensée; il dégage enfin l'idéal que l'être hmain porte dans son cœur, le purifie et l'élève par la contemplation habituelle de l'Au-delà.

La beauté de l'âme de l'enfant consiste d'abord dans sa pureté, visible aussi bien dans l'innocente impudeur de ses premières années, que dans la pudeur délicate et susceptible qui la remplace bientôt. Mais cette pureté ne se conserve pas par des moyens artificiels, en mettant l'enfant dans une châsse, en lui cachant des choses qu'il serait de son intérêt qu'il sût, vers lesquelles l'attire une curiosité éveillée par le soin même qu'on met à les lui cacher, et que souvent il a déjà apprises, loin de tout sain contrôle.

Je ne veux pas m'arrêter longuement sur une

question qui se pose, au sujet de l'enfant, dans la famille plutôt qu'à l'école. Mais dans l'école même, il ne faut pas attendre, pour songer à sauvegarder la pureté des enfants, que l'image corruptrice soit entrée dans leur pensée, s'y soit développée, et se soit manifestée par des paroles ou par des actes qui méritent une réprimande : car alors il serait trop tard.

Il faut, dès le début, leur faire comprendre qu'on les respecte et qu'on les aime à cause de la pureté de leur imagination et de la délicatesse de leurs sentiments ; et puis il faut les soustraire aux actions corruptrices du dehors, aux mauvais exemples et aux propos grossiers, comme à l'ennui, au dégoût et à la tristesse, les entourer enfin d'une atmosphère de bienséance, de respect, d'affection, de liberté, de confiance et de joyeuse expansion : alors une répugnance naturelle pour toute action, pour toute parole, pour toute pensée basse et impure se développera en eux, préservera leur imagination de toute

grossièreté, et leur énergie de toute déchéance.

Car d'où vient que nous n'avons plus les réveils joyeux et les frais enthousiasmes de l'enfance? D'où vient que le doute, le découragement et le dégoût s'emparent si facilement de nous? C'est qu'un voile d'impureté nous cache toute beauté et toute grandeur humaines, et s'est répandu pour nous sur toutes choses; c'est que l'impureté de notre vie monte confusément à notre mémoire; c'est que l'impureté de notre imagination énerve nos forces, et empoisonne les sources de nos inspirations.

De même qu'un idéal de pureté, un idéal de grandeur humaine est inséparable de toute énergie puissante et féconde. Sans lui l'esprit le plus subtil et le plus actif reste à un niveau vulgaire; et certains intincts élevés au-dessus des considérations communes et intéressées, s'ils ne sont pas satisfaits, par les regrets vagues et douloureux qu'ils laissent,

répandent sur toute la vie de l'homme le plus puissant par sa fortune ou par sa situation et le plus envié pour ses plaisirs, un sentiment de déception, d'inutilité, de vide et de néant.

Il est rare que cette inspiration supérieure produise, dans la vie des hommes, des actions héroïques qui leur correspondent ; mais les forces de l'âme ne sont pas comme des personnes distinctes : elles s'unissent dans une action commune. Et rien n'est plus propre à éclairer l'intelligence et à fortifier l'énergie dans tous les actes de la vie, comme l'élévation ordinaire des pensées, et le culte de ce qui est grand.

Je n'ignore pas que l'on met sous les yeux des enfants beaucoup d'exemples de grandes actions et de grands caractères. Mais, parmi ces exemples, beaucoup sont propres à leur donner une idée fausse de la grandeur, dont on veut leur inspirer le culte, beaucoup sont des exemples d'un pur orgueil ou d'une

simple violence, justifiée par une conception étroite du patriotisme ou du courage. Parmi les grandes actions dont l'histoire a gardé le souvenir, beaucoup ont été surfaites ; parmi ces grands caractères, beaucoup descendent à un niveau moyen, quand on les regarde de près ; parmi tous ces exemples de grandeur humaine, beaucoup sont bien au-dessus de la portée des enfants. Il y a donc toutes sortes de précautions délicates à prendre, si l'on ne veut pas, par l'enseignement de l'histoire, au lieu de développer chez eux l'admiration et l'amour de la grandeur humaine, choquer, fausser et détruire le sentiment naturel qu'ils en ont.

Mais la véritable grandeur humaine n'est pas d'ordinaire si éclatante ; et il peut y avoir de l'héroïsme dans les vies les plus modestes. On prendra des exemples tout près des enfants, et, autant que possible, dans leur vie même, afin qu'ils soient à leur portée, qu'ils puissent les comprendre, et s'assimiler la

substance qui y est contenue. Pas plus que le sentiment de l'obligation, l'idéal ne peut être introduit du dehors dans l'âme des enfants; cela seul se développe chez eux qui est en eux naturellement, et qui est eux-mêmes; et, là où il n'y a pas de grandeur, de pureté et de beauté naturelles, ne saurait exister le culte de la grandeur, de la pureté et de la beauté.

# CHAPITRE IV

## L'ÉDUCATION DU CORPS

**Influence de l'éducation intellectuelle et morale sur le développement du corps. — L'intelligence. — La liberté. — La volonté. — Le plaisir. — L'idéal.**

Je n'entends pas traiter ici dans sa totalité, ni même d'une façon générale, la question des soins matériels qu'il faut donner aux enfants. Mon objet est seulement de montrer comment cette question se rattache aux principes que j'ai exposés. Je crois que le développement de l'intelligence, du cœur et de la volonté des enfants tend à produire un développement normal de leur corps : c'est ce

que j'entends par le rapprochement de ces mots : éducation du corps.

La plupart des physiologistes et des médecins qui s'occupent d'éducation adoptent un point de vue opposé : pour eux le développement intellectuel et moral est une conséquence naturelle du développement physique ; le problème de l'éducation de l'âme est un problème d'ordre physiologique, et il faut parler non pas d'éducation, mais *d'élevage humain*.

J'écarte toute discussion métaphysique, non pas que la doctrine matérialiste me paraisse être plus forte sous ce rapport, mais parce que ce n'est pas là mon sujet, et que je veux me tenir rigoureusement sur le terrain des faits d'expérience, et d'expérience pédagogique.

L'homme accompli a été justement défini : *mens sana in corpore sano*, une âme saine dans un corps sain. Mais il ne faut pas transformer cette définition en un axiome

qui signifierait que, dans un corps sain, se trouve toujours une âme saine ; car l'expérience nous montre que souvent, avec une belle santé physique, va une profonde bêtise ou un manque absolu du sens moral. Inversement, il y a de grandes et belles âmes dans des corps faibles et malades.

Toutefois il est évident que, malgré ces anomalies, il y a un lien naturel entre le développement physique et le développement moral : laissons de côté le problème général des rapports du corps et de l'âme, et examinons simplement la question de savoir laquelle des deux méthodes opposées, développer l'âme par le corps, ou le corps par l'âme, contient les règles les plus précises et les plus efficaces pour le développement harmonieux et complet de l'être humain.

Je cherche en vain de telles règles, correspondant aux divers degrés du développement intellectuel et moral, dans la méthode de l'élevage humain. Par quelle thérapeutique

ou par quelle hygiène fera-t-on naître dans l'âme de l'enfant, comme un dernier résultat et un couronnement de l'élevage, ce respect de la vérité, qui se trouve au premier degré de la méthode opposée, ou développera-t-on en lui quelque qualité intellectuelle ou morale que ce soit ? C'est ce que les physiologistes ne nous montrent pas ; et ils en sont réduits à des généralités assez vagues.

On a dit souvent que l'éducation anglaise produisait des brutes bien portantes, parce qu'elle était trop exclusivement un élevage. Ceux qui parlent ainsi n'ont pas vu de près les écoles anglaises, autrement ils auraient compris que cette liberté qui y est laissée aux enfants lâchés en plein air, et qui est si favorable à leur développement corporel, n'est possible que grâce à l'éducation morale qu'ils reçoivent ; mais, voyant pour la première fois des enfants jouer librement en plein air, ils en sont vivement frappés, et pensent que cela constitue la partie essen-

tielle de l'éducation anglaise, et qu'il n'y a pas autre chose.

Ce qui est certain, c'est que, s'il n'était compensé par une forte éducation intellectuelle et morale, un libre développement du corps déborderait l'esprit. La vie animale atteint sa perfection indépendamment du développement de l'esprit, et peut être aussi parfaite chez une bête que chez un homme; et quant à cette souplesse du cerveau, qui lui permet de supporter l'effort de la pensée, elle ne s'obtient que par l'exercice de la pensée même.

Mais voici la grande différence entre l'homme et la bête, au point de vue de la santé: le développement physique de celle-ci n'est entravé ni par la volonté, qui n'existe pas chez elle, ni par son imagination qui est sans aucune liberté, et tout entière au service de ses instincts naturels et de ses sensations; en un mot la bête n'a pas de vices. Mais chez l'homme, l'imagination est, dans une cer-

taine mesure, au service de la volonté : elle est, par là, détournée de son usage physiologique normal ; et si d'une part elle peut se porter vers l'idéal, elle peut d'autre part jeter le trouble dans les instincts, produire des besoins factices, des habitudes contraires au développement de l'organisme, des vices.

Il est vrai que l'hygiène et la médecine peuvent parfois guérir le corps, ou le préserver des effets de certains vices, et détruire ou régler ainsi les besoins factices ou exaspérés, créés en lui par la volonté ou par l'imagination ; mais elles ne peuvent pas porter atteinte à la cause même de ces désordres, et attaquer le mal à sa source. Ainsi, non seulement la méthode de l'élevage humain, si elle pouvait donner la santé physique, ne donnerait pas l'intelligence et la moralité, mais elle ne peut même pas assurer cette santé physique à un être humain, parce que son corps est soumis à des influences sur

lesquelles elle n'a aucun contrôle et aucune prise.

Je ne prétends pas qu'une méthode d'éducation intellectuelle et morale puisse fournir toutes les prescriptions nécessaires d'hygiène physiologique ; et je me réserve de dire plus loin quelques mots sur les plus essentielles et les plus élémentaires. Le corps a son développement propre : mais, si l'âme peut, par ses efforts excessifs ou anormaux, par ses erreurs ou par sa dépravation, jeter le trouble dans la vie physiologique, désorganiser et déséquilibrer le corps, le corrompre, le fatiguer et l'affaiblir, elle peut aussi favoriser son développement naturel, en lui faisant accomplir par sa volonté les mouvements par lesquels il se fortifie, en exerçant les fonctions vitales dont le déploiement lui est favorable, en nourrissant son imagination d'idées et d'impressions qui sont propres à développer et à fortifier en lui les instincts et les désirs sains et vigoureux. Ainsi

l'influence d'une bonne méthode d'éducation sur le développement de l'organisme est double.

Nous n'aurons pas à chercher à cet égard des règles d'éducation nouvelles. Car je n'ai pas considéré l'âme des enfants comme un esprit pur ; je ne l'ai pas étudiée d'une façon abstraite, mais l'ai montrée telle que la donne l'expérience, non seulement comme un principe de pensée et de volonté, mais aussi comme un principe de vie physiologique, comme l'âme d'un organisme vivant ; et il n'est pas une des règles d'éducation que j'ai formulées, qui ne soit en même temps une prescription d'hygiène.

*
* *

Le grand écueil de l'éducation scolaire est le *surmenage*, c'est-à-dire une fatigue excessive du cerveau, ayant aussi bien pour cause

que pour effet un manque de développement des autres organes. Mais le surmenage est un produit de mauvaises méthodes d'éducation, qui rendent le travail des enfants ennuyeux, pénible, stérile et long, et non pas la conséquence inévitable et l'effet naturel, sur l'organisme, d'une activité intellectuelle intense et d'un développement rapide de l'intelligence.

Le surmenage n'est pas produit par l'activité intellectuelle et par le développement de l'intelligence, puisqu'il en est la négation même. Une fatigue excessive est aussi nuisible à l'intelligence qu'à la santé ; tout effort excessif, produisant une fatigue du cerveau que le repos et le sommeil ne font pas disparaître complètement avant le prochain effort, est aussi un effort perdu pour l'esprit, car il ne garde rien que ce qu'il crée par une activité joyeuse, libre et facile ; et toute contrainte l'affaiblit.

Les enfants ne doivent jamais se traîner,

être de mauvaise humeur, prendre en dégoût le mouvement et l'effort physique, avoir mal à la tête et ne pas bien dormir parce que le travail les a fatigués. Mais cela n'arrivera pas avec la méthode de travail que j'ai indiquée, parce que leur tâche sera vite faite, et leur laissera beaucoup de temps pour le repos, pour le déploiement des fonctions purement vitales, pour l'exercice physique et pour le sommeil.

Les enfants ont besoin de longues heures de mouvement, non seulement pour étendre, assouplir et fortifier leurs membres, et pour contraindre leur cerveau au repos par l'activité de leurs muscles, mais aussi pour expulser, par une circulation active, avec les déchets organiques, la préoccupation stérile et déprimante du travail fait ou à faire, l'idée fixe, les déchets enfin que l'immobilité ou que l'effort intellectuel a laissés dans leur esprit. Ils ont besoin de même d'un sommeil réparateur, pendant lequel les cellules usées

de leur cerveau seront éliminées et remplacées par l'activité inconsciente de la vie physiologique. Il ne faut jamais les faire travailler pendant la veillée, ce qui a pour effet de les tenir ensuite éveillés au lit, ou de ne leur laisser qu'un sommeil agité, et rempli de rêves fatigants, par la continuation d'une excitation cérébrale excessive et anormale. Il ne faut pas non plus les arracher au repos bienfaisant des premières heures du matin, pour leur imposer brusquement un travail intense ; mais il faut qu'ils se couchent assez tôt pour se réveiller d'eux-mêmes, reposés et dispos, à l'heure voulue : sur ce point, non plus que sur les autres, il ne faut pas faire violence à leur nature.

Mais aucun repos ne peut rétablir l'équilibre du cerveau, s'il a été détruit par la contrainte d'un travail excessif et anormal, accompagné de dégoût, d'ennui et de fatigue. D'autre part le cerveau des enfants, développé par une longue hérédité de pensée, ne peut

pas rester inactif et s'atrophier, non plus qu'aucun autre organe, sans que leur santé générale ait à en souffrir. Le travail intellectuel ne fatigue pas les enfants, et même il est nécessaire à leur développement physique, si c'est un travail naturel, normal, agréable et facile, par lequel leur intelligence se développe librement et spontanément.

*
* *

Comme on est obligé de donner aux enfants, dans les écoles, un enseignement assez artificiel sur certains points, il est très difficile — bien que cela ne soit pas impossible, comme j'ai essayé de le montrer — de le leur rendre assez intéressant pour qu'il remplisse cette condition. Mais en ce qui concerne leur développement physique, les programmes scolaires n'imposent l'enseignement d'aucune acrobatie particulière. Il

semble que cela doive leur être avantageux ; car, en pleine liberté, ils vont se développer naturellement, et se donner à eux-mêmes la force et la santé.

C'est compter sans les défauts de leur éducation morale : cette liberté dont ils ont besoin, on ne peut pas la leur laisser, parce qu'ils en abuseraient, ou parce qu'on croit qu'ils en abuseraient. Il est difficile d'accorder aux enfants autant de mouvement qu'il le faudrait ; mais on restreint encore cette possibilité par la défiance que l'on a pour eux, et dont, par là même, on les rend dignes.

Je connais un lycée de province, établi à la campagne précisément pour donner de l'air aux enfants. Il y a là un grand beau parc, avec des pentes, des détours de chemins, des rochers, de l'herbe, de grands arbres aux branches touffues et aux troncs noueux. Lâchés là-dedans, ils vont se donner carrière... Mais ils piétineraient les gazons ; ils dérange-

raient les lignes tracées au bord des allées; ils casseraient quelques branches; maladroits comme ils sont devenus, faute précisément de liberté, ils tomberaient et se blesseraient; surtout ils échapperaient à la surveillance du maître, qui ne peut pas courir après quarante ou cinquante enfants déchaînés. On les fait donc jouer dans une cour entourée de grands murs, que dépassent à peine les arbres du parc, de l'autre côté.

Ce n'est là qu'un exemple entre mille, et qui donne une juste idée de l'esprit qui règne en France, non seulement dans les écoles, mais aussi, bien souvent, dans les familles. L'enfant finit par trouver tout naturel d'être privé de liberté : il trouverait tout naturel aussi, s'il peut s'échapper, de justifier la défiance de ses parents ou de ses maîtres, en en profitant pour faire quelque sottise.

Il ne suffit pas de mener les enfants à la promenade, de leur faire faire des courses monotones, qui souvent les ennuient et par

conséquent les fatiguent, d'organiser pour eux des jeux obligatoires, et de leur donner des leçons régulières de gymnastique ; cela peut suffire pour un hôpital ou une prison : des enfants sains et bien portants doivent pouvoir courir et grimper partout en toute liberté.

Car il y a en eux, se manifestant par un ardent amour des jeux et de la gymnastique, une puissance de vie physiologique, un *désir de vivre*, qui se développera de lui-même, si on ne l'entrave pas. Il prend toute sa force à l'âge même de la formation de la virilité, quand l'exercice physique est le plus nécessaire : ce goût du déploiement des forces physiques pour lui-même est un peu ridicule et absurde chez nos *sportsmen*, qui pourraient peut-être employer leur excès d'énergie à quelque œuvre utile ; mais il doit être, et il est naturellement la passion dominante, j'allais dire la seule passion normale de l'enfant et de l'adolescent.

Une passion n'est digne de ce nom que si elle exige et obtient le sacrifice de tout ce qui lui est contraire : or, la sobriété, la pureté, la vertu en général est une condition nécessaire de l'action vigoureuse des muscles et des nerfs. Cette passion, librement développée, sera pour l'enfant, et surtout pour l'adolescent, un puissant dérivatif contre tous les vices ; elle le préservera des tentations malsaines, et lui assurera cette force, cette élasticité et cette résistance des tissus, qui est la base physiologique d'une énergie puissante et tenace.

***

Et sa volonté viendra à la rescousse. Le corps n'est pas aussi libre et indépendant que l'esprit dans son milieu ou dans l'évolution dont il fait partie ; ses tares héréditaires sont plus marquées ; les influences extérieures ont

plus de prise sur lui ; il ne peut pas se recueillir en lui-même et s'isoler, par l'affirmation d'une personnalité affranchie en un instant, dans un seul acte de volonté.

Il faut donc qu'il profite de la liberté et de la volonté de l'esprit. L'homme, maître de son esprit, de son cœur et de sa volonté, est maître en même temps de son corps ; il peut l'entraîner aussi bien à la débauche et à la mollesse, qu'à l'ascétisme et au travail excessif, le dompter ou l'exaspérer, ou bien le développer et le fortifier par la modération, par l'exercice normal et par la vertu.

*
* *

Fort de l'obéissance de son organisme assoupli et soumis à sa volonté, l'homme libre et maître de lui-même peut goûter vraiment le plaisir de vivre.

Il y a deux sortes de plaisirs physiques.

Les uns viennent du fonctionnement régulier des organes, du déploiement normal des forces vitales, et du développement harmonieux du corps tout entier ; les autres sont produits par un abus, une déviation, un raffinement excessif, trois choses qui se tiennent, et s'appellent l'une l'autre.

Ceux-ci ne sont pas naturels, en ce sens qu'ils naissent de quelque empêchement mis au déploiement régulier des forces physiques, de quelque impuissance à exercer normalement les fonctions vitales, de quelque influence extérieure exercée sur l'individu ou sur la race, ou de quelque intervention d'une pensée vicieuse dans la vie physiologique. Ils sont contraires même à la nature, en ce sens que l'organisme ne peut pas supporter longtemps l'effort anormal auquel ils le contraignent, qu'ils l'affaiblissent et dérangent son harmonie, qu'ils détruisent les plaisirs sains, durables et féconds du corps et de l'âme elle-même, entravent le dévelop-

pement de l'être tout entier, et ne laissent en lui que dégoût et que tristesse.

Les autres, produits par le déploiement normal des forces physiques, ont une action puissante sur le développement du corps comme de l'âme elle-même. Ils peuvent être aussi matériels que les premiers; mais, parce qu'ils naissent spontanément dans un organisme sain placé dans un milieu favorable, parce qu'ils ne sont ni prématurés ni factices, parce qu'ils ne sont pas produits par une perversion de la nature ou par un raffinement artificiel, parce qu'ils ne sont accompagnés d'aucun abus, ni suivis d'aucune fatigue et d'aucune tristesse, ils assouplissent tous les organes, ils facilitent le jeu de la pensée et l'exercice de la volonté, ils sont utiles et nécessaires aussi bien à la santé intellectuelle et morale, qu'à la santé physique.

Mais les plaisirs artificiels et malsains ont d'abord plus d'attrait, par l'excitation violente qu'ils produisent, par le relâchement, l'aban-

don, la perte de forces qu'ils entraînent, par l'élément même de souffrance qui est en eux. Les uns et les autres sont également naturels, en ce sens que l'organisme ne fait aucune distinction entre eux, et ne leur oppose aucune résistance.

Il faut donc que l'âme intervienne pour faire un choix entre les plaisirs du corps. Si l'âme des enfants se développe spontanément en pleine liberté, ils n'iront pas chercher des raffinements artificiels ; ils éprouveront une vigoureuse répugnance pour tout ce qui affaiblit l'organisme et attriste la pensée, pour tout ce qui marque un relâchement de l'énergie, une déchéance de la dignité, et une diminution de la vie. Naturellement ils iront vers ce qui est normal, puissant, fécond et généreux ; et ils aimeront les sensations saines et vigoureuses dans lesquelles ils trouveront une affirmation de leur force.

*
* *

Les plaisirs du corps, ainsi choisis par l'esprit, par lui approuvés et relevés, ne perdent rien de leur attrait ni de leur matérialité ; mais ils s'unissent naturellement aux plaisirs de l'âme, et se confondent avec eux. Le corps et l'âme de l'enfant se réjouissent également dans ses jeux ; sa pensée et sa volonté s'y développent autant que ses muscles.

Il viendra un moment où s'éveilleront en lui des désirs nouveaux, par lesquels la race affirme dans l'individu son désir de vivre, de se propager, et de poursuivre à travers les générations successives sa constante évolution. Ces désirs seront d'autant plus puissants et impérieux, qu'ils n'auront pas été développés prématurément par une vie anormale et par une imagination corrompue, dans un organisme énervé. Mais ils viendront à un moment où les caractères seront

formés et les intelligences éclairées, à un moment où pourra être comprise leur signification véritable, et où sera saisi le puissant intérêt, pour la race et pour l'individu, que satisfaction ne leur soit donnée que dans la force d'un développement complet, comme la consécration d'une jeunesse triomphante, à un moment où ils seront ennoblis, purifiés et fortifiés encore par l'éclosion de ce sentiment puissant et préservateur, l'instinct de la paternité.

Pourquoi ce qui fait la force et la joie de l'homme mûr serait-il la perte de la jeunesse? Ces désirs prendront, chez les adolescents, une forme déterminée en présence d'une femme aimée : mais déjà dans la femme ils auront appris à voir quelque chose de doux, de tendre et de pur, d'infiniment aimable et respectable; et la femme qui ne répondra pas à cette conception ne pourra pas être l'objet que cherche leur nature.

Ce n'est pas par des instincts grossiers et

matériels que se révélera en eux ce changement, mais par une nouvelle forme de sentiments, par de nouveaux enthousiasmes, par une nouvelle impression de force et de tendresse, par une nouvelle vue de la beauté ; car, avec l'amour et la virilité, naît l'idéal.

## TROISIÈME PARTIE

# APPLICATION

---

## CHAPITRE PREMIER

### L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE LIBRE

L'application de cette méthode dans l'enseignement secondaire en France. — Les précepteurs. — L'isolement de l'enfant. — Les écoles congréganistes. — L'école de M. Demolins.

Les principes que j'ai exposés ont un caractère d'universalité qui vient de ce fait, qu'ils sont fondés sur l'observation philosophique de la nature même de l'âme des enfants, et que je n'ai pas déterminé quelles choses il fallait leur enseigner, mais de quelle façon il faut leur enseigner toutes choses. Il s'ensuit que ces principes peuvent

trouver leur application dans les pays et dans les milieux les plus différents, et dans tous les cas individuels.

Pour montrer leur application dans tel ou tel pays, dans tel ou tel milieu social, avec tel ou tel programme d'instruction, il faudrait autant d'ouvrages développés. Je me contenterai ici de quelques rapides indications qui, sans épuiser le sujet, feront entrevoir la possibilité de tirer parti, en vue d'une éducation virile et libérale, de l'organisation actuelle de notre enseignement secondaire en France. Je montrerai d'abord en quelques mots l'insuffisance de tout ce que l'on tente de substituer à l'enseignement officiel.

*
* *

Je ne dirai que deux mots du précepteur abbé : outre que l'éducation qu'il donne ne

peut être qu'une éducation cléricale, c'est une pure folie de confier ses enfants à un homme qui a fait vœu de se soustraire aux lois de la nature, et qui doit avoir une conception de la vie entièrement différente de celle qui est nécessaire dans la lutte, dans l'action, dans le travail pratique, dans la famille, un idéal de stérilité et d'impuissance, qu'il ne peut atteindre ou poursuivre lui-même qu'en se débarrassant des premiers devoirs de la vie humaine, en se privant de ce puissant mobile de l'action virile, l'amour de la femme et de la famille, en faisant violence à tous les instincts de sa nature et à tous les besoins de son cœur : qui sait au prix de quelles défaillances ?

Quant au précepteur laïque, il est, en général, un homme médiocre par l'intelligence et par le caractère. Ce n'est que dans des circonstances exceptionnelles, qu'un homme supérieur se contente de cette situation. Le précepteur, dans une famille riche, est, en

général, relativement très mal payé. Avec cela, il vit au milieu d'un luxe qui ne lui appartient pas, dans une société qui, moralement, le tient à l'écart ; son orgueil blessé, le sentiment de son impuissance, l'envie surtout, lui font exagérer encore les dédains de cette société et les humiliations qu'il en reçoit ; sa position n'a rien de sûr, et dépend d'un caprice de ceux qui l'emploient ; et il est pour toujours déclassé et mécontent. Dans une telle situation, un homme ordinaire devient plat devant ceux dont il dépend ; son mécontentement, son envie, son orgueil humilié, il les renferme au dedans de lui, et ne les laisse voir qu'à l'enfant qu'on lui a confié : il se venge sur lui, inconsciemment souvent, de l'injustice sociale dont il croit être victime. Il le brutalise, moralement du moins ; il lui communique quelque chose de la rancœur qui est en lui ; il lui donne des idées fausses, et des exemples de découragement, de négligence et de dégoût.

Un homme supérieur, il est vrai — mais il n'y en a pas beaucoup — élève facilement sa pensée et son énergie au-dessus des difficultés et des humiliations d'une telle situation sociale, dans le sentiment de sa valeur intellectuelle et de sa dignité morale. Et il faut dire aussi qu'il y a des parents qui, sachant apprécier un caractère élevé et une intelligence supérieure, donnent au précepteur de leurs enfants une situation assez bonne matériellement, et le traitent avec une grande politesse et une parfaite déférence. Mais, même dans ces conditions tout à fait exceptionnelles, la tâche du précepteur est pénible et très délicate, et ses efforts, si intelligents et consciencieux qu'ils soient, sont rarement couronnés d'un succès complet ou satisfaisant, parce que la vie de l'enfant confié à ses soins est par trop anormale, et parce que lui-même est obligé de faire seul trop de choses. Non seulement il doit lui enseigner tout le programme des études et des

examens, mais encore il doit se promener avec lui, s'amuser avec lui, et tenir presque constamment sa pensée au niveau des dix ou des dix-huit ans de son élève. Il est obligé de conformer son enseignement aux programmes officiels; mais il lui est bien difficile de les remplir d'une façon complète; et l'intelligence ou le savoir de l'enfant qu'il envoie aux examens présente presque toujours quelque lacune fâcheuse.

L'enfant, placé entre les mains d'un précepteur, n'est pas, en général, laissé assez longtemps seul ou avec les membres de sa famille : le précepteur est toujours là, approuvant ou désapprouvant, ôtant, par sa seule présence, toute liberté et toute initiative à son élève, dans son travail le soutenant sans cesse, le dirigeant, le poussant, et ne lui apprenant pas cette science importante entre toutes, celle qui consiste à savoir utiliser son temps, se servir de son énergie et de sa volonté, se passer

des autres et faire soi-même sa besogne.

Mais le plus grave inconvénient de l'éducation que donne un précepteur, même le meilleur, consiste précisément dans cet isolement dans lequel on veut placer avec lui l'enfant qu'on lui confie. L'enfant perd dans ce contact constant et presque unique sa persònnalité; et l'éducation qu'il reçoit est, naturellement, plus propre à le préparer à être mis sous la tutelle d'un conseil judiciaire, qu'à faire de lui un homme puissant par son indépendance, par son initiative et par son énergie.

*
* *

On se trompe étrangement en voulant éviter à l'enfant autant que possible le contact de ses semblables. Il est vrai qu'il peut être exposé à des influences funestes; mais à s'exagérer ce danger, il y a un danger bien

plus grave encore. Certains parents ne trouvent aucun enfant assez bon et assez pur pour le laisser jouer ou travailler avec leur enfant — lequel souvent vaut moins que les autres — et se font une idée tellement noire de tous les enfants qu'ils n'ont pas créés eux-mêmes, qu'à les en croire, il n'y aurait en eux que méchanceté et corruption.

Mais quand même! La lutte contre les influences mauvaises est précisément ce par quoi s'affirme la volonté et se forme le caractère; et l'enfant bien élevé ne se laissera pas atteindre dans le sanctuaire de sa vie intime. La connaissance même du mal, avec la répulsion qu'il inspire aux âmes bien faites quand il se montre tel qu'il est, avec la prudence que donne cette connaissance aux esprits disposés au bien, protègera mieux parfois sa pureté, qu'une ignorance exposée à tous les accidents, volontiers curieuse, et toujours sans défiance.

Et puis, il n'y a pas que de mauvaises in-

fluences : il y en a de bonnes. Isoler ainsi l'enfant, c'est comme si on le privait de nourriture parce que dans tout aliment il pourrait y avoir quelque poison. Rien n'est plus contraire à la nature de l'enfant, rien n'est plus nuisible à son intelligence, à son caractère et à sa pureté même, que la solitude, et que cette solitude même qu'est pour lui la société exclusive des grandes personnes. Dans la solitude, l'enfant s'intoxique lui-même : toutes les puissances d'activité et de vie qui sont en lui, ne trouvant pas l'objet qui leur est naturel, se tournent contre lui, et deviennent des puissances de corruption et de mort. Il faut à l'enfant, non seulement des jeux, mais aussi du travail avec des enfants de son âge, et, comme l'homme lui-même, ce n'est que dans la société de ses semblables qu'il se développe normalement, et qu'il déploie toutes les énergies de son être. Il faut qu'un enfant aille à l'école.

*
* *

Il y a, dans certains milieux, en faveur des écoles congréganistes, une légende qu'un peu d'observation ferait facilement disparaître, si l'observation pouvait quelque chose là où la raison ne peut rien.

Sans doute, grâce à la richesse de quelques-unes de ces écoles, fréquentées par la *haute société*, grâce aux manières doucereuses et flatteuses des *pères*, les enfants y prennent parfois de *bonnes manières ;* mais il n'y a pas à gratter beaucoup cette couche superficielle de civilisation, pour trouver des préjugés de caste surannés, et une sotte vanité bien propre à faire de ces fils de famille des parasites de la société. Quant à la distinction qui vient de l'esprit et du cœur, elle s'apprend à une autre école.

Du reste, c'est faire preuve de naïveté et d'ignorance, de croire que l'éducation donnée

dans les écoles congréganistes peut présenter quelques progrès sur celle qui est donnée dans les lycées ; les lycées, en effet, ont été organisés en France sur le modèle des écoles des jésuites ; et de là viennent tous leurs défauts et toutes leurs lacunes. Mais il y a au moins une partie de cet héritage que l'Université s'efforce sans cesse d'améliorer et de transformer, c'est l'enseignement proprement dit, ce sont les programmes d'études, lesquels sont certainement animés d'un esprit nouveau et vivant, et créés ou réformés en vue du développement de l'intelligence des enfants.

Dans les écoles congréganistes, on s'efforce de déjouer cette intention, et d'appliquer à l'enseignement nouveau les anciennes méthodes : on réduit en manuels destinés à être appris par cœur les connaissances qui semblent devoir le moins s'y prêter; on enseigne la littérature et l'histoire, soigneusement tronquée et faussée d'ailleurs, par

questions et par réponses, comme un catéchisme. Et quant à l'éducation morale, elle se fait par l'espionnage, pratiqué par les maîtres et encouragé chez les élèves eux-mêmes, par le mensonge pieux, par la confession obligatoire, par la discipline extérieure, en faussant la raison des enfants et en détruisant leur liberté et leur dignité. Mais j'ai assez montré quelles sont les méthodes de l'éducation cléricale ; et je passe.

*
* *

Il me reste à mentionner une tentative toute récente : je veux parler de l'école de M. Demolins. J'admire beaucoup l'acte d'initiative de M. Demolins, et je rends hommage au caractère réformateur et progressiste de ses intentions. Mais ce que je ne puis pas, pour le moment, approuver entièrement dans cette entreprise, c'est le rejet complet de l'enseignement de l'Université, l'abandon du lycée,

que l'on veut remplacer par une chose nouvelle, créée de toutes pièces. Le caractère révolutionnaire de l'entreprise de M. Demolins m'inquiète, surtout étant donné qu'il va chercher dans un pays étranger, et dans une race toute différente de la nôtre, ses inspirations et ses modèles. Je crois qu'il y a trop de bonnes choses dans l'enseignement des lycées pour n'en faire aucun cas, et qu'il vaudrait mieux travailler à le perfectionner ou à le compléter. Je crains, pour les enfants sur lesquels on tentera une expérience entièrement nouvelle, les dangers de l'inconnu; je crains que cette expérience ne réponde pas aux besoins de notre race et aux nécessités de notre vie nationale.

Il y a toujours quelque danger à faire une révolution, à rompre avec le passé et avec le milieu, à abandonner le soutien qui se trouve dans les choses existantes, si imparfaites qu'elles soient. Je crois à la puissance de l'initiative individuelle, quand elle s'exerce

sur une donnée réelle, quand elle est évolutive et progressive par son action ; mais je me défie d'elle, quand elle veut substituer ses propres créations aux choses établies par une lente et progressive évolution : il faut, pour accomplir une révolution, non seulement des hommes, mais des circonstances extraordinaires.

Cependant, comme il serait évidemment injuste de ne pas reconnaître qu'il y a des choses excellentes dans la méthode de M. Demolins, je chercherai s'il n'est pas possible d'adopter les principales réformes qu'il propose, sans rompre avec ce que nous offre, de bon et d'éprouvé, l'organisation actuelle de l'enseignement secondaire.

Quant au programme, d'abord, M. Demolins ne peut pas le changer complètement, puisqu'il prépare ses élèves au baccalauréat. Sa réforme consiste, en somme, à donner d'abord aux enfants une bonne instruction primaire, comprenant aussi l'étude pratique

des langues vivantes. Cela est incontestablement excellent; mais il est très facile de suivre cette méthode, en commençant par faire instruire les enfants, soit dans des écoles primaires, soit à la maison, pour les envoyer un peu plus tard au lycée.

La seconde réforme capitale que je vois dans le projet de M. Demolins, consiste à faire travailler les enfants avec de meilleures méthodes, plus aisées et plus rapides que celles qui sont usitées communément. Mais cela aussi est possible sans abandonner les classes du lycée; je tâcherai de montrer en quelques mots que c'est uniquement dans le travail qu'ils font en dehors de ces classes, que les enfants s'habituent à de mauvaises méthodes de travail, et que cet inconvénient peut être évité par une éducation plus personnelle, venant compléter, dans les intervalles laissés pour les *leçons* et les *devoirs*, l'enseignement qu'ils reçoivent au lycée.

Enfin, M. Demolins veut faire vivre les en-

fants au grand air, et leur faire prendre beaucoup d'exercice. Cela aussi est excellent et nécessaire. Mais cela aussi est possible, dans une certaine mesure, tout en envoyant les enfants comme externes au lycée, si leur tâche est facilitée et abrégée par de bonnes méthodes de travail.

Sans doute, à l'école des Roches, les enfants vivent complètement à la campagne. Mais, d'autre part, ils sont éloignés de leurs parents. Dans les écoles anglaises à la campagne, les maîtres se partagent en général les élèves, les prennent avec leurs enfants, et les traitent comme eux : malgré cela, leur caractère se ressent de cet éloignement de leur propre famille, qui leur devient souvent par trop étrangère. Mais cinquante pensionnaires ensemble, cela ne fait pas une famille : cela fait une pension. Et je m'étonne que des parents, s'ils peuvent faire autrement, consentent à envoyer leurs enfants

loin d'eux, au moment où se forme leur caractère, où se développent leurs affections, et s'établissent leurs habitudes, au moment où leur sont si nécessaires la direction paternelle et l'affection d'une mère.

## CHAPITRE II

### LE LYCÉE ET L'ENSEIGNEMENT

**L'organisation de l'enseignement secondaire en France. — Le baccalauréat : culture et libéralisme. — Excellence des classes supérieures des lycées. — Réformes nécessaires dans les méthodes d'enseignement des classes élémentaires. — Fusion nécessaire de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire ; les écoles préparatoires.**

Cherchons donc enfin s'il n'y a pas, dans les lycées de l'État, quelque chose de bon et qu'on ne peut pas trouver ailleurs ni remplacer, une donnée excellente, sur laquelle pourront se faire, sans violence et sans danger, les réformes utiles, et dont les initiatives individuelles pourront tirer parti.

La première idée qui vient à l'esprit est

que l'enseignement secondaire en France est puissamment organisé. Les Anglais, dont on nous invite à imiter l'individualisme, tentent, de leur côté, d'imiter notre organisation scolaire : il se poursuit en effet, chez eux, un mouvement très général, en vue d'établir une certaine unité dans l'enseignement secondaire, et de le placer plus ou moins sous une direction ou un contrôle officiels : le discours de lord Reay, adressé, le 5 octobre 1899, au *London school Board*, est intéressant à lire à ce sujet.

*
* *

On prétend que cette organisation générale et officielle a pour effet, en imposant à tous les enfants des lycées un même programme d'études, de détruire leur originalité. En réalité, si l'originalité des enfants est détruite par l'effet de ce programme commun, c'est qu'on en comprend mal l'esprit et la signi-

fication en dehors des lycées, comme je le montrerai tout à l'heure.

Rien n'est préjudiciable au développement complet et harmonieux de l'esprit des enfants, comme une spécialisation prématurée : il est très bon que tous soient appelés à acquérir d'abord certaines connaissances générales et communes.

Pour remplir, selon l'esprit dans lequel il a été fait, le programme dont je parle, il faut deux conditions qui, d'ailleurs, se tiennent et n'en font qu'une. Il faut avoir une instruction très générale, et que l'on peut appeler universelle : il faut savoir un peu de tout. Cette instruction ne peut être, dira-t-on, que très superficielle? Nullement, car elle ne consiste pas tant dans un grand nombre de connaissances sommaires, que dans un développement général de l'intelligence. Et c'est là, à n'en pas douter, ce dont n'importe quel examinateur tiendra compte avant tout : c'est là ce qui assurera le succès à l'examen.

Cette instruction générale, avec ce développement et cette ouverture de l'intelligence, c'est ce qui constitue cette culture intellectuelle, qui est et doit être la caractéristique de notre race.

Bien qu'alourdi encore de quelques restes d'érudition scolastique, le programme du baccalauréat, dont on dit tant de mal, est tout pénétré de cet esprit, explicitement affirmé, d'ailleurs, en toute occasion : c'est pour cela qu'il subit ces perpétuels remaniements ; c'est pour cela que, dans la partie orale, il laisse tant de marge à l'examinateur, et qu'il est si simple et si sommaire dans la partie écrite.

*
* *

Les programmes d'études, dans les classes supérieures des lycées, sont établis en vue de cet examen du baccalauréat ainsi compris ; et tout s'y tient d'une façon très serrée. On

ne saurait donc y toucher, sans désorganiser les études d'un enfant, et non seulement le mettre hors d'état de passer l'examen, mais l'isoler de ses compatriotes.

Or, il arrive toujours en fait qu'en dehors des lycées, on considère, dans ces programmes, les formules qui y sont inscrites comme leur essence même : c'est-à-dire que l'on enseigne aux enfants quelques idées très sommaires, ou quelques mots, pour répondre à toutes les questions indiquées. Dans ce travail, l'intelligence n'a rien à voir, et la mémoire est chargée de tout. Cette manière de remplir les programmes est ce qui produit le surmenage et l'abêtissement des enfants.

Mais ce n'est pas ainsi que les professeurs de l'Université considèrent les mêmes programmes. Ils ne se servent des formules qui y sont contenues que comme d'indications générales. Ils peuvent s'élever au-dessus de la préoccupation de les remplir exactement

dans tous leurs détails, parce qu'ils s'attachent à l'esprit qui les anime; ils peuvent s'affranchir du souci de l'examen et en affranchir les enfants, parce qu'ils le leur font dominer.

Cette organisation générale et officielle de l'enseignement secondaire a pour effet de mettre l'enseignement public au-dessus d'une ordinaire concurrence commerciale, et d'en maintenir le niveau à une certaine hauteur. Elle assure aux professeurs une situation honorable et indépendante ; elle permet de les choisir, par des concours sérieux, parmi les jeunes gens les plus intelligents et les plus instruits de la nation ; elle les contraint de se former et de se développer par l'émulation, et de se tenir au courant de tous les progrès des sciences qu'ils enseignent. Nos professeurs de lycées sont certainement des hommes distingués par leur intelligence et par leur caractère, ayant fait des études approfondies, et prenant leur tâche au sérieux ; ils forment dans la nation une

élite; et nulle institution libre ne peut se vanter de posséder un personnel enseignant qui soit à leur hauteur.

Pour toutes ces raisons, je dis que, pour donner aux enfants une bonne instruction secondaire, la première chose à faire est de les envoyer comme externes au lycée.

*
* *

Toutefois je ne parle ici que des classes supérieures. Je serais moins affirmatif en ce qui concerne les classes élémentaires, jusqu'à la quatrième. Il y a là des réformes à faire : elles sont dans l'air, et se feront un jour. Mais en attendant que l'Université se décide, les parents ne feraient pas mal de prendre les devants : ce qui est fort possible, comme on va le voir, sans renoncer aux avantages incontestables que présentent les classes supérieures des lycées.

On reproche à l'enseignement des lycées de ne pas donner une connaissance pratique des langues vivantes : mais cette critique-là me paraît injuste. Les enfants reçoivent au lycée un enseignement scientifique, littéraire et grammatical, des langues vivantes. Cet enseignement est très nécessaire : et c'est parce qu'il manque quelquefois à des enfants qui parlent d'ailleurs couramment une langue étrangère, qu'à leur grand étonnement leurs compositions écrites sont inférieures à celles de leurs camarades qui ne peuvent pas dire deux mots, mais qui savent les règles d'accord et de syntaxe. Il faudrait que la connaissance grammaticale et littéraire des langues vivantes fût unie avec la connaissance pratique : mais ce n'est pas au lycée, dans quelques heures de classes, que cet usage d'une langue étrangère peut être acquis. Et si les enfants ne le possèdent pas, c'est la faute de leurs parents, qui n'auraient, à défaut d'autres moyens, qu'à pren-

dre pour leurs bébés des bonnes anglaises ou allemandes.

Mais voici par où pèchent les classes inférieures des lycées : les enfants n'y apprennent ni à écrire correctement le français, ni à lire le latin et le grec. C'est parce que les méthodes sont mauvaises. En supprimant le thême, en réduisant l'importance des leçons de grammaire, en se contentant de versions, graduées de façon à paraître toujours faciles, de versions orales surtout, ou faites à l'aide de traductions, bien plus commodes et plus utiles que l'odieux dictionnaire, en faisant copier aux enfants quelques pages de bon latin ou de grec, au lieu de leur faire faire un latin ou un grec bourrés de fautes qu'ils retiennent, on les mettrait facilement, en deux ou trois ans, en état de lire un texte à livre ouvert, ce dont beaucoup de bacheliers ne sont pas capables. Et on économiserait ainsi beaucoup de temps pour le français, qu'il faudrait apprendre aux enfants, comme

je l'ai dit, en leur faisant faire beaucoup de petites compositions très simples, et de leur invention. C'est ainsi qu'il faudrait préparer les enfants avant de les envoyer au lycée : et alors ils pourraient profiter vraiment de l'enseignement excellent qui est donné dans les classes supérieures.

*
* *

Mais une réforme qui s'impose absolument est celle qui doit consister dans la fusion de l'enseignement secondaire avec l'enseignement primaire.

L'instruction primaire échappe de plus en plus en France à l'influence cléricale : un livre curieux à lire à cet égard est cet ouvrage de Mme Marie du Sacré-Cœur, « Les religieuses enseignantes », qui, paru avec des préfaces et des approbations de plusieurs évêques, a été enfin condamné par la cour romaine, et retiré comme dangereux et ré-

vélant un état de choses qu'il fallait cacher. On trouvera les mêmes observations dans plusieurs revues catholiques, dans des articles de l'abbé Pautonnier, de MM. Guibert, Gayraut, Couette et d'autres.

Ce résultat a été obtenu en partie par les frais considérables que l'Etat a faits pour la construction de belles écoles, en partie par le progrès social et l'affranchissement des classes ouvrières, dans lesquelles les principes libéraux trouvent beaucoup plus facilement leur application que dans les classes bourgeoises, et surtout dans les classes aristocratiques.

Très fréquemment l'ouvrier, arrivé à l'âge mûr, ne se développe plus, parce qu'il a atteint le niveau moyen de la classe à laquelle il appartient : mais chez lui ce premier développement est plus libre, plus normal et plus rapide; et l'on voit plus de petits hommes, plus de caractères parmi les enfants d'ouvriers qu'ailleurs. Ils sont plus in-

dépendants; ils ont plus d'occasions d'être en contact avec des enfants de leur âge; les nécessités de la lutte pour la vie se révèlent à eux dès leurs premières expériences; ils sont appelés de bonne heure à gagner leur vie et à ne compter que sur eux-mêmes.

Avec cela ils reçoivent une éducation scolaire à laquelle on ne peut guère adresser que des éloges. L'organisation de l'instruction primaire en France est une chose certainement fort belle, un des plus beaux triomphes de l'esprit moderne, une des plus éclatantes manifestations de l'esprit de notre race.

Les écoles normales, dans lesquelles se forment les maîtres et les directeurs d'écoles, sont organisées avec un art consommé. Les maîtres qui en sortent savent bien les matières qu'ils doivent enseigner; et, ce qui est plus important encore, ils ont reçu une instruction pédagogique soigneuse et pratique.

C'est réellement une merveille, pour com-

mencer par les plus petits, de voir avec quel art les maîtresses d'écoles maternelles mènent les petites classes qui leur sont confiées, comment elles savent occuper les enfants sans les fatiguer, sans les ennuyer, par des histoires, des descriptions, des leçons de choses, coupées d'exercices physiques et de petits travaux manuels.

A l'école primaire proprement dite, l'instruction porte sur les connaissances générales et fondamentales que tout homme doit posséder d'abord, et dans quelque situation qu'il se trouve. Aucune spécialisation prématurée ne vient forcer et dévoyer l'intelligence des enfants ; et les méthodes d'enseignement sont telles, qu'ils arrivent de bonne heure, et sans aucun surmenage, à acquérir fort bien les premiers éléments de l'instruction, sans que rien s'oppose au développement libre et spontané de leur intelligence.

Après l'école primaire vient l'*Ecole primaire supérieure,* puis l'*Ecole de commerce et*

*d'industrie*, dans lesquelles l'enseignement est donné d'une façon sensée et pratique, si bien que beaucoup d'industriels et de commerçants aiment mieux déjà prendre comme employés des jeunes gens qui sortent de là que des écoles d'enseignement secondaire ou supérieur, et qu'il sera bientôt hors de doute que les enfants élevés de cette façon sont mieux armés pour la lutte que leurs concurrents bourgeois.

L'instruction primaire étant si excellente en France, il est absurde d'en séparer par un abîme l'enseignement secondaire. L'enseignement secondaire doit venir après l'enseignement primaire, pour le compléter et le spécialiser. Un bon enseignement primaire, embrassant les éléments généraux et fondamentaux de toute instruction complète, devrait être donné d'abord à tous les enfants sans distinction, au moyen de programmes identiques, et dans des écoles toutes semblables.

On fait, depuis quelques années, à Paris, une tentative qui consiste à prendre des enfants ayant reçu une bonne instruction primaire et primaire supérieure, et, en deux ou trois ans, à leur faire passer leur baccalauréat. Cette tentative semble bien promettre le succès. En attendant qu'il en sorte une réformè génerale; j'approuve pleinement les parents qui font donner à leurs enfants, à la maison, une bonne instruction primaire avant de les envoyer au lycée; j'approuverais également ceux qui les mettraient tout simplement à l'école primaire. Mais la solution la plus pratique serait d'avoir de bonnes écoles préparatoires : je reparlerai de ce sujet.

## CHAPITRE III

### LE LYCÉE ET L'ÉDUCATION

**L'éducation hors du lycée ; le lycée réduit à l'externat. — L'éducation de l'esprit : le travail personnel de l'enfant, ou l'Etude. — L'Etude dans les écoles actuelles. — L'Étude seul. — L'Etude au moyen de Répétitions. — L'Etude sous la direction des parents. — L'Etudeà l'école telle qu'elle doit être : indication sommaire. — Les conditions que doit remplir une école d'éducation.**

Si l'*instruction* qui est donnée dans les lycées, au moins dans les classes supérieures, est excellente, et ne peut pas être remplacée avantageusement par autre chose, l'*éducation* y est insuffisante, l'*internat*, complet ou partiel, y est mauvais.

Mais je crois inutile de faire ici la critique de l'éducation des lycées, parce qu'elle

a été faite et refaite. Je ne chercherai pas non plus comment on pourrait la réformer, parce que je ne crois pas que cette réforme soit possible, sinon par une révolution qui changerait de fond en comble le système de l'internat.

Cette révolution ne se fera pas, et voici pourquoi : il est bien plus simple que l'Etat renonce à interner ses élèves, et leur donne seulement l'instruction : les lycées ne doivent être que de purs externats. La perte matérielle que subira l'Etat, en renonçant à ses *pensionnaires* et à ses *demi-pensionnaires*, ne sera pas considérable, et sera largement compensée par une augmentation certaine du nombre de ses externes ; car rien ne cachera plus alors, aux yeux des parents, l'excellence de l'enseignement qu'il donne. C'est l'internat des lycées qui prête matière aux attaques des ennemis de l'Université — lesquels conservent d'ailleurs dans leurs écoles les mêmes méthodes, qu'eux-mêmes

ont inventées — et leur facilité une concurrence désastreuse. En débarrassant tout simplement les lycées de l'internat, qu'ils ont gardé de l'organisation scolaire des ordres religieux, on les ramènera à leur fonction naturelle ; on en fera une institution vraiment moderne et libérale, et digne de figurer à côté des écoles d'instruction primaire, et des facultés d'enseignement supérieur.

Cette réforme se fait d'ailleurs par la force même des choses ; et plusieurs de nos grands lycées n'ont plus que des externes. En tous cas, il est facile aux parents de l'adopter pour leurs propres enfants.

*
* *

Ce n'est pas seulement l'éducation des manières en vue de la vie mondaine, l'éducation physique, l'éducation pratique en vue

de l'activité utile, l'éducation de la volonté, du caractère et du cœur qui est négligée ou omise dans les lycées, c'est l'éducation même de l'esprit.

Je rends hommage aux efforts intelligents des professeurs, qui, parfaitement conscients de cette lacune inévitable de leur enseignement, font tout ce qu'ils peuvent pour engager leurs élèves à adopter de saines méthodes du travail. Mais la nature même de la classe s'oppose à ce qu'ils puissent donner aux enfants cet enseignement individuel, cette éducation de l'esprit si nécessaires : ils doivent en effet leur présenter à tous les mêmes matières objectives d'un enseignement et d'un programme communs. Et cette tâche est déjà délicate et difficile, elle exige beaucoup de science et beaucoup de travail, et suffit complètement à occuper toute l'énergie d'un homme.

L'enfant trouve au lycée la matière de l'enseignement : c'est ailleurs qu'il doit ap-

prendre à s'assimiler cette matière, selon l'ordre de ses propres conceptions, et par les méthodes qui lui sont personnellement le plus aisées et le plus utiles, à travailler enfin rapidement et avec fruit. C'est pour cela qu'on lui donne un travail personnel à faire, des leçons et des devoirs à préparer.

C'est surtout pendant qu'il fait ses devoirs et apprend ses leçons, que se fait ou doit se faire chez l'enfant cette éducation de l'esprit dont j'ai parlé. J'insisterai tout particulièrement sur ce point pour deux raisons : d'abord, c'est la seule partie du programme d'éducation dont j'ai exposé les principes et la méthode générale, qui semble présenter dans la réalisation quelque difficulté réelle ; ensuite c'est la partie de l'éducation des enfants qui est en général le plus négligée ou le plus mal comprise.



On croit obvier aux inconvénients des *études* des lycées, en confiant la surveillance des enfants, occupés à préparer leurs leçons et leurs devoirs, aux mêmes professeurs qui font les classes. Double erreur : d'abord ces hommes sont fatigués ; car il faut bien qu'on sache que, si nulle occupation ne donne plus de satisfaction quand le travail est modéré, rien n'est plus déprimant que d'être trop longtemps avec des enfants. Ensuite, c'est le système même qui est mauvais, et qu'on n'a pas changé depuis le Moyen Age.

Le premier inconvénient des *études*, telles qu'elles sont en général organisées, c'est que tout enseignement individuel y est à peu près impossible, parce que le maître ne peut pas parler à un élève sans déranger les autres dans leur travail. Or, si les connais-

sances objectives peuvent avec avantage être inculquées aux enfants dans des leçons générales, c'est par l'enseignement individuel seul que peut se faire l'éducation de leur esprit : et c'est précisément cette partie de la tâche qui devrait être faite pendant le temps que l'enfant consacre à son travail personnel.

De plus l'enfant est soumis, à l'étude, à l'influence du mauvais exemple. Cet inconvénient, inévitable aussi dans la classe, y est beaucoup moindre, parce que le professeur parle, interroge les enfants, et occupe sans cesse leur attention, parce que ceux-ci sont obligés d'écouter la leçon ou de suivre l'explication sur leur livre ou sur leur cahier. Mais dans l'étude, l'enfant regarde à droite et à gauche ; et il ne peut pas faire autrement : il ne peut pas éviter d'entendre ou de voir ce que fait ou ce que dit le plus mauvais de ses camarades. Et nul n'ignore quelle est la contagion de l'exemple : un homme

mûr même ne peut pas bien travailler dans une salle où se trouvent d'autres hommes qui perdent leur temps, qui causent, qui flânent, qui bâillent, qui s'étirent ou qui rêvent.

Outre le mauvais exemple, il y a la distraction et la gêne produites par des bruits et des mouvements que l'enfant perçoit vaguement autour de lui, même s'il ne veut pas savoir d'où ils viennent, même s'il cherche à en dégager son attention et à être tout entier à son travail, et qui rendent plus pénible, et parfois impossible toute application.

Il est vrai qu'un bon maître peut obtenir un certain silence dans l'étude; mais il ne peut pas obtenir une immobilité et un silence absolus : or, cette distraction et cette mauvaise influence dont je parle viennent communément de choses presque imperceptibles, et au sujet desquelles le maître ne peut pas intervenir.

D'ailleurs cette immobilité et ce silence

mêmes, auxquels l'enfant est condamné, sont un supplice pour lui, qui vient s'ajouter à sa peine. Il a parfois besoin de remuer un peu; pour apprendre sa leçon à son aise, il faut qu'il fasse quelques pas, et la répète à demi-voix, ou du moins qu'il sente qu'il en a la liberté. L'enfant est naturellement plein d'énergie et d'activité; mais, pour qu'il puisse déployer son activité et faire usage de son énergie, il faut qu'une certaine latitude, si petite qu'elle soit, soit laissée à ses mouvements : qu'il se sente en prison pour une demi-heure seulement, et il tombe dans un état de prostration.

Ce qui ajoute encore à ce sentiment de contrainte, et à la fatigue qui en résulte, c'est l'obligation d'accomplir une tâche prescrite dans un certain nombre de minutes, rigoureusement et invariablement déterminé d'avance. Est-ce ainsi, en ne laissant à l'enfant aucune latitude pour l'emploi de son temps, qu'on peut lui faire faire l'apprentis-

sage de cette liberté dont il devra faire usage plus tard? Est-ce ainsi qu'on peut le préparer à prendre lui-même l'initiative de se mettre au travail, et à avoir l'énergie de s'y tenir? Est-ce ainsi enfin qu'on peut lui apprendre à se rendre maître du temps, « ce grand dispensateur de la science et de la fortune, qui ne livre ses trésors qu'à ceux qui savent lui commander »? Il n'a aucun intérêt à travailler rapidement; la préoccupation du temps à passer enfermé domine en lui le souci de la tâche à accomplir, et lui fait différer l'effort, jusqu'au moment où, le temps ainsi perdu lui manquant, il se hâte précipitamment à la fin de l'heure, et fait mal son travail.

Enfin, il s'ennuie. Il s'ennuie, non seulement parce que le travail qu'il fait, généralement d'une façon mécanique, n'exerçant pas son intelligence, n'a pour lui aucun intérêt, mais parce qu'il ne peut pas faire un mouvement qui ne soit remarqué, parce

qu'il ne voit autour de lui que des objets qui lui sont indifférents ou odieux, et qui ne peuvent pas distraire sa pensée pendant un instant de répit.

On fait apprendre aux enfants une soi-disant poésie, pour leur faire croire ou dire que le maître a droit de se plaindre de l'air ennuyé et maussade de l'enfant qui, levant les yeux, ne voit rien qu'un mur gris, un tableau noir. Le maître a tort, et l'enfant a raison : cela ne s'appelle pas vivre, cela s'appelle s'ennuyer.

Or, il est impossible d'exagérer le tort que fait à la fois au corps et à l'âme d'un enfant un moment d'ennui. Rien n'est plus contraire à sa nature, curieuse de choses nouvelles et avide d'activité. C'est quand il s'ennuie, qu'il prend le travail en horreur, que sa pensée s'obscurcit, s'alourdit et se trouble, que s'éveille en lui une sensibilité énervée, et que montent à son imagination les pensées dégradantes et les projets impurs;

un moment d'ennui commence l'œuvre de destruction de son énergie, et le livre aux premières atteintes de ce dégoût et de cette indifférence, qui sont le mal des races vieillies, des familles dégénérées et des hommes faibles.

*
* *

Faut-il donc laisser travailler l'enfant absolument seul? Ce système vaut certainement mieux que celui de l'ordinaire *étude*, pour peu que l'enfant soit consciencieux et désireux de bien faire. Mais il peut aussi avoir de graves inconvénients.

Pour les enfants qui ne sont pas à la tête de leur classe, ou au moins dans un bon rang, ce serait les condamner à se traîner, pendant toute la durée de leur vie scolaire, à la suite des autres, à apporter toujours en classe les mêmes devoirs médiocres, à ne

jamais bien comprendre les leçons données, à ne saisir que des bribes d'un enseignement fait pour les plus forts, à ne jamais, enfin, se rendre maîtres de leur propre travail.

Mais les bons élèves eux-mêmes se tirent difficilement d'affaire tout seuls ; et il y en a beaucoup qui sont occupés chez eux, jusque fort avant dans la nuit, à un travail qui devrait être fait, et bien fait, avant le dîner. Souvent un mot mal écrit dans leur texte, une forme ou une idée nouvelle qu'ils ne saisissent pas du premier coup, une faute de soin et d'attention, une distraction et une étourderie qui leur fait chercher un mot dans le dictionnaire à une place où ils savent bien qu'il ne peut pas être, l'oubli invraisemblable de quelque règle élémentaire qu'ils connaissent parfaitement, une erreur qui pousse leur attention dans une fausse voie, qui les empêche de voir une chose très simple et évidente, et qui leur

fait chercher midi à quatorze heures, les arrêtent et leur font perdre un temps considérable ; ils restent hypnotisés devant des difficultés réelles ou qu'ils se créent à eux-mêmes, sans avoir l'idée de passer outre, pour revenir ensuite à ce qui les a arrêtés; ils se consument en efforts impuissants, se découragent et se fatiguent. Et il suffirait d'un mot pour les remettre dans la bonne voie.

De plus, ils sont tentés de ne songer qu'au programme à remplir, à la matérialité de la leçon à apprendre, de se servir de subterfuges et de trucs, et de ne faire usage que de leur mémoire, d'adopter ainsi des méthodes de travail qui leur paraîtront d'abord plus directes, plus rapides et plus faciles, mais qui ne tarderont pas à être, au contraire, pénibles, lentes et détournées.

Sans doute, il faut laisser à l'enfant autant de liberté, d'initiative et d'activité qu'il est possible ; pour qu'il puisse acquérir cette

force et cette souplesse de l'esprit que donne seul le travail personnel, il ne faut pas prendre sa place et faire pour lui sa tâche; il faut lui laisser créer lui-même ses propres méthodes de travail. Mais il faut aussi, par une aide discrète et une direction intelligente, au moment opportun, enlever les obstacles inutiles, et simplifier toute la partie extérieure ou mécanique de son travail, l'empêcher de s'engager dans une fausse voie, sur une apparence trompeuse, et, en poursuivant un objet hors de lui, de s'oublier et de se méconnaître lui-même, l'amener, enfin, à faire un effort personnel, et à se servir de son intelligence. Il faut aussi, parfois, réveiller sa curiosité et son intérêt, exciter son ardeur et relever son courage, lui donner une aide morale dont il a besoin dans son grand effort.

*
* *

Cette aide discrète et cette direction intelligente, ce n'est pas dans une *répétition* que l'enfant les trouvera. La répétition, telle qu'on la pratique, n'est qu'une nouvelle leçon, une classe individuelle venant s'ajouter aux quatre heures de classes communes, mais n'en différant pas essentiellement; et, la répétition finie, l'enfant se trouve seul de nouveau, ayant fourni, il est vrai, une plus grande somme de travail, ayant terminé peut-être sa tâche, mais ne l'ayant pas accomplie lui-même, n'ayant fait aucun travail personnel, et n'ayant pas appris à travailler.

*
* *

Une des meilleures solutions de la difficulté est trouvée par quelques mères qui,

installant leur fils au travail, vont de temps en temps jeter un coup d'œil sur ce qu'il fait, et se tiennent non loin de lui, pour qu'il puisse venir les trouver quand il est embarrassé et qu'il a besoin de leur aide. Je ne saurais trop recommander l'imitation de cet exemple, d'ailleurs assez fréquent : en dirigeant ainsi le travail de leurs enfants au début de leur vie scolaire, les mères leur donneront, ce qui aura une influence heureuse sur toute leur carrière, un bon départ.

Mais pour pouvoir continuer cette œuvre, il faudrait qu'elles se missent elles-mêmes à faire des études classiques ; et bien peu sont disposées à tenter cet effort. D'ailleurs, pour bien enseigner, même des choses très simples et élémentaires, il faut une science approfondie, une certaine habitude, et certaines dispositions pour l'enseignement; la tâche est extrêmement assujétissante, délicate et difficile ; il faut pouvoir y consacrer tout son temps et tous ses efforts.



Il est donc nécessaire, dans la grande majorité des cas, que l'enfant prépare ses leçons et ses devoirs sous la direction d'un *répétiteur;* mais il ne faut pas que celui-ci soit constamment penché sur son travail, lui épargnant tout effort, et lui ôtant toute initiative. Il faut que l'enfant travaille par lui-même dans le silence et dans la solitude, installé à son aise, et que le répétiteur joue seulement auprès de lui ce rôle discret dont j'ai parlé, venir de temps en temps jeter un coup d'œil sur ce qu'il fait, et lui donner quelques indications, se tenir non loin de lui, afin que l'enfant puisse le trouver quand il a besoin de son aide.

De cette façon, le répétiteur peut avoir sous sa direction plusieurs enfants, en évitant pour eux à la fois les inconvénients

d'un isolement absolu et ceux de la promiscuité de l'*étude*, et en leur donnant, au moment opportun, l'aide et la direction dont ils ont besoin.

*
* *

Je crois avoir suffisamment indiqué, soit dans ce chapitre, soit en exposant ces principes et cette méthode d'éducation, dans quelles conditions l'enfant doit être placé pendant le temps qu'il ne passe pas au lycée, pour qu'il puisse recevoir une éducation intellectuelle, morale et physique, forte et virile. Ces conditions peuvent être plus ou moins remplies dans la famille : il me reste à montrer comment elles peuvent l'être dans une école d'éducation dépendante d'un lycée.

## CHAPITRE IV

### ÉCOLE D'ÉDUCATION

L'organisation matérielle d'une école où pourra être appliquée cette méthode. — Les salles d'étude. — Le confort et la vie de famille. — L'hygiène et l'exercice. — Les courses à la campagne ; une dépendance rurale. — Classes primaires et enfantines. — Les langues vivantes. — Rapports du chef d'institution avec les maîtres et avec les parents. — Le choix des élèves.

Autour de nos grands lycées s'établissent, à foison, de petites écoles d'éducation, dans lesquelles quelques externes du lycée viennent faire leurs devoirs et apprendre leurs leçons : c'est là une confirmation par le fait de la remarque que j'ai faite au sujet des lycées : l'enseignement qui y est donné ne peut pas être remplacé avantageusement par

autre chose, mais il doit être doublé d'une éducation donnée ailleurs.

Malheureusement, la plupart de ces institutions sont sous une influence cléricale. Il reste toujours quelque chose, chez les enfants qui y sont enfermés, de l'enseignement qu'ils reçoivent au lycée; mais cet enseignement, qui a besoin d'être complété, y est, autant que possible, affaibli et faussé. Que faire contre cela? Rien, sinon montrer aux parents, si on le peut, que cette influence, à laquelle ils soumettent leurs enfants, est ce qui asservit leur volonté, ruine leur initiative et abêtit leur intelligence, et qu'ils n'ont à s'en prendre qu'à eux-mêmes, si d'autres prennent les premières places dans les grandes écoles et dans toutes les fonctions sociales.

Ces institutions, qu'elles soient religieuses ou laïques, méritent, d'ailleurs, en général, le nom de *boîtes* sous lequel on les désigne. Si le directeur est parfois un homme distingué, il s'entoure de répétiteurs très inférieurs à lui, et

bien au dessous de leur tâche, qu'ils ne comprennent pas. Pour satisfaire les parents, pour élever le prestige de l'école, et se faire valoir eux-mêmes par de bonnes notes obtenues au lycée ou par des succès aux examens, ils font les devoirs de leurs élèves, ils cherchent à les gaver d'un grand nombre de connaissances objectives, et négligent entièrement cette éducation individuelle, ce développement de l'esprit, qu'ils devraient avoir pour tâche de leur donner.

Enfin, rien ne distingue ces institutions des internats de l'État, sinon un plus grand soin apporté à appliquer les mêmes déplorables méthodes.

Je donnerai ici la description matérielle d'une école où pourra être appliquée la méthode d'éducation que j'ai exposée. Je le ferai très brièvement, ne pouvant pas traiter la question d'une façon générale sous ce point de vue. En effet, l'organisation d'une telle école sera inévitablement soumise à des

conditions très différentes de lieu et de milieu social. Je dois me contenter d'un exemple, et je le prendrai très précis.

J'imagine donc une école d'éducation établie près du lyeée Carnot, qui précisément n'est plus qu'un externat, et composée d'enfants de familles aisées, pouvant payer un prix d'écolage relativement élevé.

Il pourra y avoir quelques pensionnaires, reçus dans la famille du directeur ; mais l'école sera organisée spécialement pour recevoir des demi-pensionnaires, que l'on conduira au lycée et que l'on ira y reprendre pour les garder toute la journée.



A défaut de chambres séparées — ce qui éléverait considérablement le prix de l'externat — les salles d'étude, comprenant chacune un petit nombre d'élèves, couvertes

d'un linoléum assez épais pour amortir tout bruit de pas ou de chaises, seront divisées, au moyen de paravents ou de cloisons légèrement plus hautes que la taille des enfants, en un certain nombre de petites stalles. Là l'enfant n'entendra aucun bruit, et ne verra pas ses camarades. Il se sentira parfaitement chez lui ; il aura sa table, sa chaise, ses livres et ses cahiers, et les menus objets dont il lui plaira de s'entourer. Il sera aussi seul et aussi libre que s'il était dans sa chambre à la maison. Il pourra se mettre à son aise, et, selon sa convenance, se tenir assis ou se lever, remuer un peu, et faire quelques pas. Il pourra sortir quand il aura fait ses devoirs, et aller apprendre sa leçon où il voudra.

Dans chaque salle d'étude se tiendra un professeur, qui exercera une surveillance générale, et veillera au maintien de l'ordre; mais il ne pourra pas avoir tous les enfants constamment sous ses yeux : dans une cer-

taine limite,et sous une certaine surveillance, ils seront libres de disposer de leur temps comme ils l'entendront.

Le maître ne pourra pas faire le travail des élèves à leur place ; mais il passera de l'un à l'autre, sans rester longtemps auprès de chacun d'eux, et assez fréquemment pour ne jamais les laisser oisifs, ni désespérés devant une difficulté trop grande, pour les tirer de peine, réveiller leur attention et leur intérêt, et leur faire éviter les deux écueils, surmenage et ennui, contre lesquels se brisent d'ordinaire les jeunes énergies.

Une telle organisation de la salle d'étude n'est possible que dans une école où seront appliqués des principes d'éducation semblables à ceux que j'ai exposés. Elle résout bien toutes les difficultés que soulève cette question de l'étude. L'enfant n'est pas laissé trop seul ; et il n'est pas, d'autre part, tenu sous une surveillance et sous une direction trop constantes. Il ne travaille pas dans la pro-

miscuité banale d'une salle d'étude ordinaire. Une assez grande part est laissée à sa liberté, à son initiative, à son énergie individuelle et à son travail personnel ; et, d'autre part, il reçoit cette aide discrète, cette direction intelligente, cet enseignement individuel, qui sont nécessaires au développement de son intelligence.

Avec cette organisation, il sera facile d'apprendre aux enfants à travailler rapidement et avec fruit. Du premier coup d'œil, si l'on est tant soit peu exercé, quand on surprend l'enfant au milieu de son travail, on peut voir les défauts de la méthode qu'il emploie ; et d'un mot on peut lui montrer la bonne voie. Le maître pourra aussi reconnaître à quel moment il doit intervenir activement, et débarrasser l'enfant d'une partie de sa tâche : ce sera chaque fois qu'il saisira sur son visage les signes non trompeurs de la fatigue cérébrale. S'il vient un moment où l'enfant est réellement et profondément fati-

gué, les efforts qu'il fait sont stériles ; et il vaut mieux lui faire quitter son travail, ou le faire pour lui.

Mais ce cas se présentera d'autant plus rarement, que l'enfant sera plus confortablement installé, sur une chaise et devant une table à sa taille, qu'il se sentira à son aise et libre, dans la tranquillité et le silence. En général il aura vite et bien fait sa tâche ; et il lui restera beaucoup de temps pour la récréation et le délassement.

*
* *

Même liberté et même confort pendant les récréations. Les enfants pourront les passer où ils voudront ; le jardin, si on peut en avoir un, et la maison tout entière seront leur propriété et leur domaine. Ils y trouveront partout les objets qu'ils aiment, que l'on aura mis là pour eux, ou qu'ils auront eux-

mêmes apportés, qui un petit meuble, qui un jeu d'adresse. Les maîtres prendront part à leurs jeux et à leurs exercices physiques, et s'occuperont autant de les amuser, d'exercer leur force et leur adresse, que de développer leur cœur et leur pensée.

C'est une très mauvaise chose de ne donner à des enfants ou à des jeunes gens, pendant toute la durée du jour, que la société des hommes : il y aura, dans la maison, des femmes, dont quelques-unes mêmes sauront mieux que les maîtres diriger le travail des enfants, en tous cas des plus petits, et dont la présence donnera à l'école un air de confort familial, un ton de respect et de politesse. Il y aura un salon, et non pas un *parloir*, où les enfants seront libres d'entrer quand il leur plaira, où, après les repas, ils entendront un peu de musique, où on leur fera de petites lectures, où on leur contera des histoires, où l'on causera et jouera avec eux, comme on le fait dans leur propre fa-

mille. S'ils sont nombreux au repas du milieu du jour, ils auront de petites tables, dont quelques-unes, mais non par toutes nécessairement, seront présidées par leurs maîtres. Du reste aucun luxe de table ou de mobilier, qui gêne les enfants dans leurs mouvements, et les alourdit, mais, dans une grande simplicité, un bienfaisant confort.

*
* *

Il ne suffit pas que, dans une école, le plus grand soin soit apporté à l'organisation générale au point de vue de l'hygiène, qu'il y ait une bonne nourriture, assez d'air pur, que le chauffage y soit bien compris, et la lumière habilement distribuée : chaque enfant doit être, sous le rapport de l'hygiène, l'objet d'observations et de soins tout individuels, lesquels exigent une grande expérience. Il faut surveiller attentivement la po-

sition que prend chaque enfant en écrivant, en mangeant, en marchant, en jouant, pour éviter toute déformation de son dos, toute fatigue de ses yeux, toute attitude impropre au libre jeu de ses organes. Il faut savoir reconnaître tous ces vices de conformation qu'une trop longue immobilité cause chez tant d'enfants, parfois à peine sensibles d'abord, mais qui finissent par les enlaidir et les affaiblir ; il faut les signaler aux parents, souvent si aveugles et si indifférents. Je voudrais que tous les enfants fussent examinés soigneusement par un médecin, au moins une fois au début et à la fin de l'année scolaire. On verrait ainsi s'ils se sont développés normalement, et on aviserait aux précautions à prendre, avant qu'ils tombassent malades, et qu'il fût trop tard.

Comme rien n'est à négliger sous le rapport de l'hygiène, je voudrais insister pour qu'on mît aux enfants des vêtements souples, sans cols empesés qui emprisonnent le cou,

prédisposent aux rhumes et congestionnent la tête, sans rien qui les comprime, qui gêne leurs mouvements, et qui empêche de voir facilement quelle est en réalité leur attitude et leur conformation.

Je voudrais que la crainte de faire sauter un bouton ou de déranger leur cravate, n'empêchât pas les enfants de prendre librement l'exercice qui leur est naturel et nécessaire, et que, de leur chaise de travail, ils pussent sauter sur les appareils de gymnastique, qu'ils pussent profiter des moindres instants laissés par le travail, pour étendre leurs membres et serrer leurs muscles.

La gymnastique doit jouer un grand rôle dans toute école d'éducation. Mais il n'est pas indispensable d'avoir de nombreux agrès et une salle spéciale : les mouvements les meilleurs sont des mouvements très simples de flexion, d'extension et d'assouplissement, que l'on peut faire partout. Et même, si les enfants se sentent à leur aise et libres, ils se

passeront de leçons de gymnastique comme d'appareils : une chaise, une table seront leurs agrès ; ils courront, ils sauteront, ils se livreront à cet exercice qu'ils aiment entre tous, qui consiste à se tenir et à marcher sur les mains ; et je n'en connais pas de meilleur pour l'assouplissement du dos, pour le développement de la poitrine et pour la circulation.

Pour se rendre au lycée et pour rentrer chez eux, les enfants auront chaque jour un certain nombre de petites courses à faire, qui leur seront utiles.



Mais rien ne vaudra, pour leur développement physique et pour leur santé, les grandes promenades à la campagne, à pied ou à bicyclette, par tous les temps, avec des exercices et des jeux en plein air. Le lycée laisse trop peu de temps pour les pro-

menades à la campagne : il faudrait que toutes les classes fussent données dans la matinée, comme cela se pratique en Angleterre et aux Etats-Unis d'Amérique. Cependant, en profitant des jeudis et des dimanches, et de tous les jours de congé, on peut arriver encore à donner aux enfants une somme assez considérable de grand air ; et nulle grande ville ne s'y prête aussi merveilleusement que Paris, surtout dans les quartiers voisins de la gare Saint-Lazare.

Il y aura quelque part à la campagne et à proximité de Paris, comme dépendance de l'école, une installation qui pourra servir de centre d'excursions et de promenades, et de refuge par les plus mauvais temps. Ce sera, suivant la prospérité de l'école, un simple appartement, où on remisera les jeux et quelques vêtements de rechange, et où l'on prendra le repas du milieu du jour, ou bien une maison très simple et très rustique, mais spacieuse, entourée de terrains, une ferme,

avec des ateliers, et tous les jeux qui exigent de la place et du grand air.

*
* *

En adjoignant à cette école d'enseignement secondaire quelques classes d'instruction primaire, on résoudra, par une transition très douce, la difficulté qui vient de la séparation de ces deux ordres d'enseignement dans l'organisation scolaire officielle. On pourra envoyer les enfants au lycée à l'âge qu'on le jugera bon ou que les parents le désireront, et les mettre rapidement au courant.

Il est plus difficile qu'on le croit de remplir la journée des enfants tout jeunes. Je voudrais qu'ils fussent soumis de très bonne heure, à l'école si les parents ne peuvent pas ou ne veulent pas les garder constamment avec eux, à l'influence de ces principes de liberté et de vie, qu'il sera plus facile alors

que plus tard de faire pénétrer en eux. Pour l'organisation de ces classes enfantines, il ne sera pas difficile de trouver de bons exemples à suivre. J'ai déjà parlé des écoles maternelles en France, qui sont si admirablement dirigées. On fait faire aux enfants des mouvements très simples de gymnastique, ou de petits travaux manuels qui les intéressent ; on les fait marcher, jouer et chanter ; on leur raconte de petites histoires, où l'on mêle à petites doses graduées des éléments d'instruction ; et l'on est étonné de voir combien de choses ils ont apprises, souvent avant de savoir lire.

Je voudrais pouvoir m'étendre sur ce sujet, et parler longuement de toutes les observations que j'ai recueillies en Angleterre et en Allemagne, de celles que me suggèrent les souvenirs de l'éducation première que j'ai reçue moi-même en Amérique, de toutes celles qui foisonnent dans tant d'excellents ouvrages récents sur l'éducation. Avec les

méthodes modernes, les enfants peuvent apprendre, en quelques mois et sans effort, à lire et à écrire. On leur apprend les deux choses en même temps. On trace au tableau, et on leur fait reproduire sur leur ardoise les lettres de l'alphabet, d'abord en caractères d'écriture. On leur apprend, pour commencer, les voyelles ; et tout de suite on leur fait lire et écrire, avec l'aide d'une ou deux consonnes, quelque mot très simple, qu'ils sont tout heureux et tout fiers de montrer à leurs parents. Et toute l'instruction primaire peut se donner aussi facilement, avec aussi peu de fatigue et autant d'intérêt de la part des enfants.

*
* *

Enfin c'est sur ces années de début qu'il faut compter pour apprendre aux enfants à parler anglais et allemand, sans faire aucun tort au reste de leur instruction. Comme je

l'ai dit, les enfants n'apprendront pas au lycée l'usage courant même d'une seule de ces langues. Et s'ils attendent, pour s'y mettre, la fin de leurs études, il leur faudra des années d'absence ; et ils ne les sauront jamais parfaitement.

Mais les enfants tout jeunes ont une facilité extraordinaire pour apprendre les langues. Combien de petits polyglottes je connais, qui d'ailleurs parlent leur langue maternelle aussi bien, sinon mieux, que les autres enfants de leur âge ! Ce résultat, qui s'obtient si facilement à la maison, peut aussi s'obtenir à l'école ; de nombreux exemples sont là pour le prouver.

Mais pour cela, il faut faire la chose avec suite, avec méthode et avec intelligence. Il ne faut pas donner aux enfants des leçons grammaticales et littéraires, semblables à celles qu'ils recevront au lycée : il faut avoir des classes fréquentes, dans lesquelles le maître parle aux enfants dans la langue

qu'il doit leur enseigner, leur fait répéter des mots, les fait parler eux-mêmes, en leur montrant les choses dont il donne le nom. Et cela ne suffit pas encore : il faut qu'en dehors des classes, aux jeux, aux repas, sans exiger de la part des enfants aucun effort fatigant et ennuyeux, les maîtres les habituent à entendre et à parler les langues étrangères.

*
* *

Une question importante et trop souvent négligée, est celle des rapports que les maîtres doivent avoir avec le directeur de l'école, et avec les parents de leurs élèves. Jamais le contact entre les parents et les maîtres n'est assez intime et assez fréquent. Les parents devraient s'intéresser, non pas seulement aux progrès de leurs propres enfants, mais aussi à l'organisation et à la vie de l'école dans laquelle ils les envoient. Le

directeur de cette école devrait les inviter à la visiter souvent, à s'y réunir même régulièrement, pour qu'ils puissent connaître les maîtres et les camarades de leurs enfants, pour leur communiquer lui-même ses observations, et soumettre ses idées à leur appréciation. Certainement, il n'est pas facile de contenter tout le monde; mais le devoir d'un directeur d'école est de ne rien cacher aux parents qui ont confiance en lui, de leur montrer ce qu'il peut donner, et de savoir ce qu'ils attendent de lui.

Un devoir non moins important pour lui est de connaître intimement et de diriger les maîtres qui lui aident dans sa tâche. Il ne doit s'entourer que de maîtres qui acceptent les principes qu'il considère comme essentiels, et qui usent des mêmes méthodes d'éducation que lui-même. Car un seul et même esprit doit régner dans l'école ; et cet esprit, c'est lui qui en a la garde.

Il doit très fréquemment réunir ses maîtres

à la fin de la journée : parfois, il aura peut-être une parole d'autorité à dire ; le plus souvent, il s'entretiendra simplement avec eux, sur les choses qui, matériellement et moralement, doivent les intéresser comme lui, pour s'entendre avec eux, parler avec eux de chacun de leurs élèves, de chacune des difficultés qu'ils rencontrent et de chacun des succès qu'ils obtiennent, pour maintenir énergique et serrée l'action commune, vivants le zèle et l'entrain, hauts et droits les principes.

*
* *

Un mot, enfin, sur le caractère des enfants qui pourront être admis dans une telle école. A cause même de la méthode d'éducation qui y sera appliquée, les enfants vraiment mauvais en devront être exclus. Si cette méthode était généralement employée, le cas ne se présenterait pas, ou rarement. Mais

ceci est une tentative nouvelle à Paris : pour qu'elle réussisse, il ne faut pas qu'elle soit entravée par d'autres influences. Pour qu'une grande liberté puisse être laissée aux enfants, il ne faut pas que quelques-uns puissent exercer une mauvaise influence sur les autres. Ce n'est pas une école de correction que je viens de décrire, mais une école établie en vue de favoriser, par une vie scolaire affranchie, élargie, élevée et ennoblie par le principe de raison et de liberté, le libre et spontané développement de bonnes et belles natures.

Qu'on me comprenne : il ne faut pas vouloir que les enfants soient tranquilles et sages comme de petits saints. Non. Qu'ils soient bruyants, turbulents et insupportables, tant mieux : c'est, à cet âge, ordinairement preuve de force et de vitalité. Mais il ne faut pas qu'ils soient vicieux, menteurs, hypocrites et lâches ; il faut qu'on puisse compter sur leur parole, et qu'ils aient le sentiment de l'honneur.

C'est sur une élite que cette tentative doit être faite, non pas sur une aristocratie, mais sur une élite intellectuelle et morale. Ainsi, les enfants ne trouveront pas seulement, à l'école, cette éducation virile qui, partout, fait défaut : ils s'y feront, pour toute leur vie, des amis. Leurs études terminées, ils rechercheront, naturellement, la société des jeunes gens élevés avec eux, comme eux éprouvant une vigoureuse répugnance pour tout ce qui est bas, grossier et lâche, comme eux sérieux et forts, aimant les plaisirs sains et le travail fécond, des hommes de raison droite, de conscience éclairée et de volonté libre, heureux et fiers du développement de toutes leurs forces viriles, et du libre déploiement de leur personnalité.

FIN

# TABLE DES MATIÈRES

## PREMIÈRE PARTIE

### Principes.

Chapitre premier. — *Caractère national de l'éducation. La culture française.*

L'éducation et le caractère spécial des différentes nations. — L'individualisme anglais et le communisme allemand. — La culture française. . 1

Chapitre II. — *Education cléricale et éducation libérale. La virilité.*

Une même virilité des individus fait la force des différentes nations. — La virilité : raison et liberté. — Le cléricalisme, puissance contraire au développement normal de la race française. — L'établissement de la puissance cléricale au détriment de la société et de l'individu. — Le cléricalisme et la religion. — Le cléricalisme et le

catholicisme. — Le cléricalisme et la destruction de la virilité. — L'influence du cléricalisme sur l'éducation en France. — Le parti libéral en France, l'Université. — Le principe de la réforme de l'éducation pris dans les traditions libérales françaises . . . . . . . . . . 13

Chapitre III. — *Les principes d'une éducation virile.*

La raison et la liberté chez les enfants ; la personnalité et la dignité. — L'éducation en vue du développement de la personnalité. — Le développement spontané et original. . . . . . 46

## DEUXIÈME PARTIE

### Méthode.

Chapitre premier. — *L'éducation de l'esprit.* 59

La moralité de l'esprit ; la véracité et la confiance. — La droiture du jugement ; respect de la raison de l'enfant. — La mémoire et la destruction de la personnalité. — L'assimilation personnelle de la connaissance. — La création de la connaissance. — L'originalité et l'initiative intellectuelle. — L'affirmation de la personnalité. . . . . 59

Chapitre II. — *L'éducation de la volonté.*

Système d'éducation autoritaire : révolte ou abdication de la volonté. — Les punitions. — L'énergie et la liberté ; la liberté et la raison. — L'éducation de la volonté par le développement de l'intelligence. — Les limites et les lois de la liberté : l'impossible ; le vrai et le faux ; le senti-

ment moral et le devoir ; la responsabilité ; la solidarité. — Développement spontané de l'énergie naturelle de l'enfant. . . . . . . . . . 105

Chapitre III. — *L'éducation du cœur.*

Le développement spontané de la moralité. — La générosité et le dévouement. — La fierté. — Le devoir. — L'idéal. . . . . . . . . . . . 166

Chapitre IV. — *L'éducation du corps.* .

Influence de l'éducation intellectuelle et morale sur le développement du corps. — L'intelligence. — La liberté. — La volonté. — Le plaisir. — L'idéal. 195

TROISIÈME PARTIE

**Application.**

Chapitre premier. — *L'enseignement secondaire libre.*

L'application de cette méthode à l'enseignement secondaire en France. — Les précepteurs. — L'isolement de l'enfant. — Les écoles congréganistes. — L'école de M. Desmolins . . . . . . . . 219

Chapitre II. — *Le lycée et l'enseignement.*

L'organisation de l'enseignement secondaire en France. — Le baccalauréat : culture et libéralisme. — Excellence des classes supérieures des lycées. — Réformes nécessaires dans les méthodes d'enseignement des classes élémentaires. — Fusion nécessaire de l'enseignement secondaire

et de l'enseignement primaire. — Les écoles préparatoires . . . . . . . . . . . . . . 236

Chapitre III. — *Le lycée et l'éducation.*

L'éducation hors du lycée : le lycée réduit à l'externat. — L'éducation de l'esprit : le travail personnel de l'enfant, ou l'Etude. — L'Etude dans les écoles actuelles. — L'Etude seul. — L'Etude au moyen de répétitions. — L'Etude sous la direction des parents. — L'Etude à l'école telle qu'elle doit être : indication sommaire. — Les conditions que doit remplir une école d'éducation . . . . . . . . . . . . . . . . . . 251

Chapitre IV. — *École d'éducation.*

L'organisation matérielle d'une école où pourra être appliquée cette méthode. — Les salles d'étude. — Le confort et la vie de famille. — L'hygiène et l'exercice. — Les courses à la campagne ; une dépendance rurale. — Classes primaires et enfantines. — Les langues vivantes. — Rapports du chef d'institution avec les maîtres et avec les parents. — Le choix des élèves. 270

---

Saint-Amand (Cher). — Imprimerie BUSSIÈRE.



